

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório final:

**Semear para colher: educar, despertar e
construir**

Sara Andreia Barradas Figueira

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Relatório final:

**Semear para colher: educar, despertar e
construir**

Sara Andreia Barradas Figueira

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale
e do Professor Mestre Philippe Loff

Junho de 2013

Agradecimentos

Aos meus pais e ao meu mano, por toda a paciência, apoio, esforço, motivação. Espero poder retribuir um dia.

À família mais próxima, Avó Isabel e à Avó Maria, por tudo e mais alguma coisa. Maria João, Filipa, Vitó, Tio Carlos, Tia Paula, Padrinho, Madrinha e Ana Rita, pela paciência e por acreditarem em mim.

Aos meus amigos. Os do coração, em especial à minha Joaninha por ser uma constante na minha vida. As essenciais, Diana, Liliana, Carolina e Inês, que tornaram este percurso tão colorido e divertido. As minhas tolinhas, Raquel e Sofia pela fantástica experiência na Turquia, pela amizade, pelas gargalhadas e por tudo o que aprendi convosco.

À Andreia, Filipa, Ana, Carolina, Diana e Mané por todos os momentos inesquecíveis.

À Paula e à Laura por todo o apoio, disponibilidade e cooperação. Também à Professora Isabel por todos os ensinamentos, apoio, disponibilidade e carinho.

À Ana Luísa, Catarina e Susana, pelo trabalho em equipa e por todas as aprendizagens.

À Professora Ana Coelho e Professora Vera do Vale, pela maravilhosa experiência na Turquia.

À Professora Vera do Vale e Professor Philippe Loff pela orientação, paciência e tempo despendidos comigo.

A todos os professores que me inspiraram na opção por esta profissão, em especial à Milai e à Professora Glória.

Gratidão e amor são os motores da vida. Eu tenho ambos.

Obrigada a todos do fundo do meu coração.

Título da Tese de Mestrado: Semear para colher: educar, despertar e construir.

Resumo: O presente trabalho reflete as aprendizagens mais significativas resultantes da experiência de estágio efetuada ao longo do Mestrado de Formação de Professores em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além das algumas práticas educativas, constam ainda reflexões sobre experiências-chave ao longo deste percurso, que incidem em estratégias metodológicas que facilitam as aprendizagens e que transformam positivamente ambientes educativos. No traçar deste trilho, tive a possibilidade de contar com apoio de diversas pessoas. A relevância da cooperação e partilha recíprocas, essenciais aos profissionais da educação, verificou-se com distintos agentes educativos: com a educadora cooperante, com a professora cooperante, com as/os auxiliares de ação educativa, com outros docentes, com colegas estagiárias e com as crianças com quem trabalhei. Este relatório reflete, assim, a relação teoria-prática, na medida em que tive a possibilidade de aplicar na realidade educativa os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o meu itinerário académico. Todas as aprendizagens deram origem a um crescimento ao nível profissional, mas também, ao nível pessoal

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Experiências-chave, Cooperação, Relação teoria-prática.

Abstract: The aim of this work is to show the most significant apprenticeship acquired during the stage made during my Master's degree in Formation of Pre-school and Primary School teachers. Beyond some educational practices made in both levels, there are also some reflexions about key-experiences along the course, which influence methodological strategies that facilitate apprenticeship and transform educational environment in a positive way. Along this way, I could count on several people's help. The relevance of cooperation and the reciprocal share which are essential to the Educational professionals could be seen with educational agents: the cooperating educator, the cooperating teacher, the educational action auxiliaries, other teachers, trainee colleagues and the children I worked with. This abstract reflects the theoretical-practical relation in a way that I had the possibility to apply the knowledge acquired during my academic course in the educational reality. All apprenticeship gave origin to a professional and personal growth.

Keywords: Pre-school education, Primary School, Key-experiences, Cooperation, Theoretical-practical relation.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – Prática educativa no âmbito da Educação Pré-escolar.....	5
Capítulo 1: Conhecimento do contexto educativo.....	7
1.1 A instituição.....	9
1.2 Recursos físicos.....	12
1.3 Recursos humanos.....	13
1.4 Organização do espaço.....	14
1.5 Organização do tempo.....	15
1.6 Projeto Educativo do jardim-de-infância.....	16
Capítulo 2 : O grupo dos três anos.....	19
2.1 Conhecer o grupo.....	21
2.2 Projeto curricular de grupo.....	23
2.3 A experiência de estágio no âmbito da Educação Pré-escolar.....	27
Capítulo 3 : Experiências-chave.....	37
3.1 A disciplina positiva como estratégia de adequação comportamental inovadora. Considerações sobre uma prática a adotar.....	39
3.2 O brincar como fonte de oportunidades para uma aprendizagem ativa e significativa.....	43
PARTE II – Prática educativa no âmbito do 1.º CEB.....	47
Capítulo 1: Conhecimento do contexto educativo.....	49
1.1 A escola.....	51
1.2 Recursos físicos.....	52

1.3 Recursos humanos.....	54
1.4 Organização do tempo.....	55
1.5 Organização do espaço educativo.....	56
Capítulo 2 : O 1.º A.....	59
2.1 Conhecer a turma.....	61
2.2 A sala de aula.....	64
2.3 As práticas pedagógicas e a intencionalidade educativa da professora cooperante.....	67
2.4 A experiência de estágio no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	68
Capítulo 3 : Experiências-chave.....	81
3.1 Indisciplina ou fase de adaptação? Confronto de duas ideias sob a perspetiva da importância da relação pedagógica no 1º ano de escolaridade.....	83
3.2 O papel da escola na promoção de talentos e descoberta de vocações. Refletir sobre práticas pedagógicas.....	89
3.3 Investigação: Inteligências Múltiplas, Estilos de Aprendizagem e Diferenciação Pedagógica: o papel do professor.....	93
3.3.1. Introdução, contextualização e pertinência do estudo.....	93
3.3.2. Enquadramento teórico.....	94
3.3.3. Questão-problema e objetivos.....	98
3.3.4. Procedimentos.....	99
3.3.5. Interpretação dos dados.....	101
3.3.6. Resposta à questão-problema e conclusões do estudo.....	106
PARTE III – Transição entre estes dois níveis de ensino: a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	109

Capítulo 1: A canção como potencializadora/facilitadora no processo ensino-aprendizagem: reflexo desta experiência na transição a entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
APÊNDICES.....	133

Índice de abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações curriculares para a Educação Pré- Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

EPE – Educação Pré-escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC's – Atividades Extracurriculares

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

IM – Inteligências Múltiplas

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Incidência das Inteligências Múltiplas na turma.

Índice de quadros

Quadro 1 – Estruturação diária temporal do jardim-de-infância

Quadro 2 – Estruturação diária temporal da escola

Quadro 3 – Horário semanal da turma

Introdução

Ser educador é ser um poeta do amor. Educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência.

Augusto Cury

O presente relatório visa espelhar todas as experiências de aprendizagem efetivas realizadas na minha prática educativa supervisionada, ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Trata-se de uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Encontra-se dividido em três grandes partes, sendo a primeira relativa ao âmbito da Educação Pré-Escolar, a segunda ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e a terceira e última, à transição entre estes dois níveis. Na primeira e segunda parte, são descritos os contextos educativos nos quais foi realizada essa mesma prática, bem como as opções metodológicas e intencionalidades das cooperantes (educadora e professora). É igualmente feita uma descrição onde são apresentados os dois grupos de crianças que permitiram e facilitaram todas as aprendizagens. Em destaque surgem, igualmente seis reflexões temáticas que se revelaram experiências-chave em todo este processo e suas implicações em ambas as valências, no desenvolvimento das crianças. Duas destas experiências-chave incidem apenas na Educação Pré-Escolar, três no âmbito do 1.º CEB, sendo que uma delas remete para um estudo e, por fim, mas não menos importante, aquela que abrange ambos os níveis e que remete para a importância da transição entre ambos.

Ao longo de todo este percurso tentei, da melhor forma possível, cumprir o que é pedido a um educador e professor. Como educadora

“conceber e desenvolver o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” e como professora do ensino básico desenvolver “o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto de 2001).

Deste modo é exposto o papel que espero ter desempenhado como orientadora e facilitadora na construção de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras.

PARTE I

Prática educativa no âmbito da Educação Pré-escolar

Capítulo 1

Conhecimento do contexto

Neste capítulo é apresentada uma análise do contexto educativo do centro de estágio no qual estive inserida durante a prática educativa supervisionada, no âmbito da Educação Pré-escolar. Esta abordagem abrange diversos aspetos tais como: os recursos físicos e humanos, a organização do espaço e do tempo, o modelo curricular adotado e as influências teóricas subjacentes à ação educativa. Para além disso, numa perspetiva sucinta, são caracterizados o grupo de crianças com o qual tive a possibilidade de trabalhar, bem como a equipa educativa. É ainda possível conhecer, partindo de breves sínteses, o Projeto Educativo da Instituição, bem como o Projeto Curricular de Grupo.

1.1 A Instituição

A prática educativa no âmbito da Educação Pré-escolar foi realizada numa instituição particular de solidariedade social (IPSS)¹ que de acordo com o que é definido no Artigo 1º do Decreto-Lei nº 119/83 “São instituições particulares de solidariedade social as constituídas, sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos e desde que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico, para prosseguir, entre outros, os seguintes objetivos, mediante a concessão de bens e a prestação de serviços”.

A instituição na qual realizei a prática educativa supervisionada trata-se de uma instituição situada na Freguesia de Santa Clara, no concelho de Coimbra tendo funcionado no passado com ambas as

¹ A sigla IPSS será utilizada, daqui em diante, para designar Instituição Particular de Segurança Social.

valências, creche e jardim-de-infância. Presentemente funciona apenas com a valência de jardim-de-infância, prestando apoio a sessenta e nove crianças com idades compreendidas entre três e os seis anos de idade. Este número de crianças é distribuído igualmente por três grupos: três, quatro e cinco anos.

Segundo o seu projeto educativo², esta instituição rege-se pelo modelo curricular *High-Scope* e, como tal, a sua ação assenta nos seguintes princípios: a aprendizagem pela ação, as interações adulto-criança, a organização do contexto de aprendizagem, a importância do estabelecimento de uma rotina diária e ainda a avaliação da sua própria ação.

Este modelo firma-se pelo desenvolvimento e aprendizagem da criança, tendo em conta três importantes passos para a construção da aprendizagem, “(...) o processo de planejar-fazer-rever” (Hohmann & Weikart, 2011 p.4). A criança planeia o que quer fazer, executa-o e revê o que fez. O educador desempenha um papel de guia e suporte, ou seja, o foco é sempre a criança.

Num dos princípios, o da aprendizagem pela ação (ou aprendizagem ativa) é esperado que a criança tenha experiências diversificadas através do que experiencia, dê significado ao que a rodeia, já que “a estrutura curricular *High-Scope* está toda pensada para realizar esta grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança” (Formosinho, 1996, p. 65). “Admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do

² Disponibilizado pela instituição para consulta.

processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar³, é torná-la responsável pelas suas escolhas e decisões, pelo seu próprio desenvolvimento. Estas escolhas dependem das interações adulto-criança, assumindo-se como mais um dos suportes do modelo curricular apresentado. A importância deste aspeto é observável na medida em que o educador apresenta as diversas possibilidades à disposição da criança. Construir uma relação com a criança, baseada em interações positivas, é fundamental, pois permite a criação de um ambiente psicologicamente protegido e saudável, no qual a criança vai demonstrar elevados níveis de bem-estar e predisposição plena para a aprendizagem. Assim sendo, “o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo” (Formosinho, 1996, p. 73). O educador deve, então, apoiar a criança nas suas brincadeiras, conversas e resolução de conflitos, servindo como rampa de lançamento para a construção do conhecimento.

Para além destes dois princípios, as ofertas ao nível do contexto educativo desempenham de igual modo um papel principal. Para que a criança possa planear o que vai fazer, tem de estar consciente de todos os materiais à sua disposição. Assim, de modo a facilitar essa mesma consciencialização, este modelo prevê a organização do espaço por áreas de interesse específicas que permitem diferentes aprendizagens e que são essenciais à vida em grupo (Formosinho, 1996), nas quais estão disponíveis diversos materiais de variadas origens, todos ao alcance da criança para que esta os possa utilizar a fim de levar a cabo as

³ A sigla OCEPE será utilizada, daqui em diante para designar Orientações Curriculares para a Educação de Infância.

intencionalidades que sustentam as suas brincadeiras. Da mesma maneira que facilita a proposta de atividades pelo educador (*idem*, 1996).

Para além da organização do espaço, é ao mesmo nível relevante a organização do tempo: criar uma rotina diária. Esta construção visa a cooperação das crianças, já que o “educador não pode aparecer e fazer cada dia, o que quiser a seu bel-prazer” (*idem*, 1996, p.71). Deve ser constante e estável, permitindo à criança antecipar os diferentes momentos do dia, servindo de apoio à estruturação da aprendizagem ativa. Como defende Formosinho, (1996, p. 71) a criação de uma rotina diária apoia-se na construção de “um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas”. Esta organização deve visar momentos de tempo em pequeno grupo e igualmente momentos em grande grupo, ambos propícios para a patilha de ideias, explorações e aprendizagens com os pares.

Por último último, mas não menos importante, o princípio do modelo curricular *High-Scope* é a avaliação. Fazer o balanço do trabalho de equipa, com base em notas registadas diariamente, suporta o papel do educador. Deste modo é possível uma adequação da ação pedagógica, corrigindo erros ou alterando atitudes, servindo como instrumento de avaliação da própria criança, fonte de aprendizagem para ambos e promotor do aumento da qualidade de ação do educador.

1.2 Recursos Físicos

No que concerne à organização dos recursos físicos, o espaço interior do jardim-de-infância é constituído por três salas de atividades,

uma casa de banho para as crianças e uma para os adultos, um refeitório, uma copa, um sótão e um gabinete.

Este gabinete é onde a coordenadora pedagógica gere tudo o que é necessário, é também o local onde se realizam reuniões pontuais entre educadoras, ou com alguns pais e ainda onde se fazem terapias e trabalho de acompanhamento de algumas crianças. Existe ainda um hall, onde se tem acesso a todas estas divisões e onde se situam os cabides das crianças.

É importante referir que os dormitórios funcionam em duas das salas de atividades que são adaptadas para o mesmo fim. No que diz respeito ao espaço exterior, esta instituição dispõe de uma varanda, uma área restrita na parte traseira e possui ainda uma grande área envolvente, desde jardins a baloiços, entre outros, onde as crianças podem brincar.

1.3 Recursos Humanos

O trabalho em equipa é o alicerce de qualquer instituição de educação pré-escolar, no que diz respeito à criação de um ambiente educativo coerente, de apoio e respeito mútuos, visando o “desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional numa comunidade de prática” (Formosinho, 2009, p. 105).

Esta IPSS conta com o trabalho e dedicação de uma equipa educativa constituída por três educadoras de infância, quatro auxiliares de ação educativa e uma ajudante de cozinha. Uma dessas educadoras assume também o cargo de coordenadora pedagógica, que se esforça por tornar possível a decisão de as educadoras partilharem os seus recursos:

especialidades, interesses, conhecimentos, habilidades pedagógicas, e experiência (Formosinho, 2009). Caso seja necessário pode ainda contar com o apoio de técnicos mais especializados, para casos específicos, serviço prestado pela fundação da qual a instituição faz parte.

1.4 Organização do espaço

Tal como é referido nas OCEPE, “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”(Ministério da Educação, 1997, p.37).

Foi a pensar nesta intencionalidade educativa que a instituição adotou uma organização por sistema de *ateliers* ou rotatividade. Como tal, cada sala do jardim-de-infância está organizada com base nas três grandes Áreas de Conteúdo definidas pelas OCEPE: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo, embora de forma transversal e flexível. Essa flexibilidade deve-se ao fato de a educadora poder continuar na sala seguinte, a atividade iniciada na sala onde se encontra, ou então no dia seguinte, quando voltar à mesma sala. Este tipo de organização facilita na planificação das ações pedagógicas, por parte das educadoras, visto que programam as experiências de aprendizagem de acordo com a sala de atividades onde vão estar.

Assim, existem três salas de atividades diferenciadas entre si: a Sala das Cores, a Sala dos Cantinhos e o Salão (vide apêndice 1). A Sala das Cores é direcionada para atividades de expressão plástica e a Sala dos

Cantinhos para as diversas possibilidades de jogo simbólico. Ambas as salas possuem uma área de biblioteca, bem como jogos de mesa, de construção e música. O Salão visa o desenvolvimento da motricidade e jogos em grande grupo, embora também possua jogos de mesa, de construção e música. A Sala das Cores e o Salão são as utilizadas para dormitório.

Todo o espaço exterior serve para qualquer tipo de atividade que se deseja desenvolver, desde brincadeiras livres, a motricidade, jogos de pequeno e grande grupo, expressão plástica ou até música.

1.5 Organização do tempo

Analizando o modelo curricular com o qual tive a possibilidade de trabalhar, ao longo desta prática pedagógica, aferia que as experiências de aprendizagem são organizadas de acordo com uma estrutura diária previamente estabelecida.

Funcionando apenas em dias úteis, esta instituição faz a sua abertura às 8h00 e às 18h00 encerra. A forma como esse tempo é distribuído pelas diversas tarefas, apresenta-se no quadro seguinte.

Quadro 1. Estruturação diária temporal do jardim-de-infância.

Horário	Atividade
8h00 – 9h30	Acolhimento
9h30 – 10h30	Atividades em sala
10h30 – 11h00	Lanche do meio da manhã
11h00 – 12h00	Atividades em sala

12h00 – 13h00	Almoço e higiene
13h00 – 16h00	Sesta e lanche
16h00 – 17h30	Atividades em sala
17h30 – 18h00	Atividades em grande grupo

Uma vez que funciona por sistema de rotatividade, nesta IPSS os três grupos (três, quatro e cinco anos) passam pelas três salas diariamente, de acordo com uma ordem previamente definida pela equipa educativa. Desta forma é fomentado o trabalho entre grupos, bem como a partilha de ideias e de projetos que esta organização espacial visa desenvolver.

1.6 Projeto educativo do jardim-de-infância⁴

Este projeto foi criado no ano de 2009 e intitula-se por “Era uma vez...No país das fadas”. Devido ao contexto em que a instituição se insere, esta levou em conta a sua localização física na criação do seu Projeto Pedagógico. Este projeto assenta na importância do brincar na vida de uma criança e é justificado pela magia com que é vivido o espaço tão especial no qual se integra, em especial para as crianças que frequentam esta instituição. A criança, quando implicada no ato de brincar desenvolve-se em todos os domínios, muito mais do que em qualquer outra situação.

Assim, é proposto que a criança se conheça a si mesma, aos outros, ao meio que a rodeia, o seu património e a sua cultura, sob todas

⁴ Projeto Curricular/ Educativo de Jardim de infância (2009). Coimbra. (Documento policopiado).

as suas formas – histórica, científico, cultural, natural e ambiental através do brincar. O brincar é no fundo uma linguagem muito própria das crianças destas idades, a sua mais genuína forma de expressão e também o que as mantém mais implicadas e felizes.

É imperativo o objetivo de promover um projeto que envolva os três grupos em redor do mesmo tema, de forma a favorecer o trabalho de equipa. Assim, com este projeto pretende-se criar situações de descoberta comuns que tornem as aprendizagens mais ricas e criativas, entre todos com a partilha dos conhecimentos.

São vários os objetivos a atingir com a execução deste projeto. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania, bem como fomentar a sua inserção em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade. O contributo para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem e o estímulo para o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico e proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança. Por fim, incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

O trabalho com os pais é imperativo na execução deste projeto. “A necessidade de comunicação com os pais ou encarregados de educação tem características muito próprias na educação pré-escolar, dada a idade das crianças e alguma dificuldade por parte da sociedade em

compreender as finalidades, funções e benefícios educativos da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p.43).

A entrada de uma criança no jardim-de-infância implica que essa mesma instituição passe a fazer parte do quotidiano da família, estabelecendo desde logo uma ligação entre ambos. Neste sentido surge uma necessidade de criar pontes de comunicação entre ambas as estruturas, para benefício da criança, porque ambos os contextos educativos contribuem para o seu desenvolvimento. À família, como responsável pela educação das crianças, assiste o direito de conhecer, seleccionar e colaborar ativamente na resposta educativa que desejam para os seus filhos.

Pode então dizer-se que o principal objetivo do trabalho com os pais é fomentar a interação família/jardim-de-infância.

É igualmente importante o trabalho com a comunidade, uma vez que a criança se insere numa série de estruturas da qual faz parte. Para que não haja ruturas no seu desenvolvimento da criança, o acompanhamento e apoio por parte da comunidade é fulcral.

O fato de o Projeto Educativo ter em consideração o meio social no qual as crianças vivem, incluindo a participação de diferentes parceiros, contribui significativamente para a resposta educativa proporcionada às crianças.

Capítulo 2

O grupo dos três anos

2.1 Conhecer o grupo

O grupo com o qual estagiei é constituído por vinte e duas crianças (treze são rapazes e nove são raparigas), pertencentes a um meio socioeconómico médio.

Todas as crianças iniciaram a sua frequência no jardim-de-infância no presente ano letivo, e por esta altura quase no seu termo, para muitas delas, já se deu por concluída a fase de adaptação. Como tal, existem poucas que ainda pedem colo na hora do acolhimento.

De um modo geral, é um grupo que entra na sala com grande alegria e satisfação, brincando coletivamente na sua grande maioria, o que reflete as fortes relações estabelecidas ao longo do ano. Surgem com alguma frequência situações de conflito, que resultam em agressões físicas e/ou verbais, sendo necessária a intervenção do adulto.

Há dificuldades em aceitar momentos de pausa, de concentração, fazer um jogo, ouvir os colegas e os adultos, por isso importa trabalhar este mesmo aspeto, de modo a que a tolerância e concentração nestes momentos sejam cada vez mais frequentes. O grupo regista particular interesse em atividades de música, canções, dança e jogos de motricidade.

É um grupo que revela alguma autonomia, com orientações do adulto, é capaz de seguir todas as rotinas e de verbalizar as suas escolhas. Estas crianças, de um modo geral, demonstram grande vontade em realizar tarefas, mas rapidamente se dispersam e desconcentram, havendo a necessidade de algumas chamadas de atenção para incentivar a finalização da tarefa. Apesar de terem a capacidade de identificar problemas, demonstram pouca persistência para solucioná-los. Procuram

o adulto a fim de contarem situações que para eles são significativas, para a resolução de conflitos, para receberem e darem carinho e para demonstrarem as conquistas que vão realizando.

Quanto à representação criativa, gostam da exploração de materiais e técnicas, embora o uso das mãos diretamente nos materiais líquidos, nomeadamente cola branca e tintas, provoque alguma impressão. Esta situação não se verifica em todas as crianças, aliás algumas delas demonstram grande satisfação no contacto com estes materiais. Relativamente às suas produções, todos os elementos do grupo dão sentido e tornam significativos os seus produtos. A reprodução da figura humana já é conseguida pela maior parte das crianças do grupo, mas apenas uma consegue representar o tronco, para além dos membros e da cabeça. Com o avançar do tempo, mais crianças foram conseguindo adquirir essa competência.

No que concerne à representação dramática, esta apenas está presente nas brincadeiras que executam nos diversos cantinhos, no jogo simbólico, onde desempenham de forma bastante real o papel dos adultos e das crianças, através da exploração de todos os materiais à sua disposição nestes mesmos espaços (malas, bijuterias, bonecos, loiça e alimentos de plástico, telefones, cremes...).

Relativamente à expressão motora, o grupo mostra-se bastante bem desenvolvido ao nível da motricidade global, mas ao nível da motricidade fina, sentem-se mais à vontade com os marcadores (que são mais grossos), do que com os lápis de cor.

A expressão musical é uma das áreas preferidas pelo grupo. O seu desenvolvimento nesta área é visível através do acompanhamento do ritmo, do som da música, do texto e algumas partes da melodia. Fazem-

no com grande prazer, adicionando movimentos aleatórios, sempre que a música não é coreografada.

No domínio da comunicação e da linguagem oral, o grupo comunica muito bem, expressa as suas ideias de forma bastante clara e a articulação do discurso é feita de forma correta. Poucas são as crianças que têm dificuldades na expressão oral. Durante as conversas apenas é necessária a intervenção do adulto de forma pontual e apenas para direcionar a conversa. A dispersão de assuntos é cada vez mais rara, surgindo unicamente quando há uma ou outra criança desatenta.

Em relação ao conto, todas as crianças apreciam bastante, mas nem todas se conseguem manter atentas até ao fim da história, como é normal nesta idade. Há um pequeno número de crianças que identificam as letras e no que se refere ao domínio da matemática, quase todos identificam os números de um a cinco. Continuando neste domínio, a contagem até dez já é dominada por um número significativo de crianças, bem como as construções com blocos e figuras geométricas e até, alguns sólidos (uma minoria). A formação de conjuntos, a descrição de posições relativas (em cima, em baixo, ao lado, atrás, à frente), dar orientações espaciais, fazer comparações e encontrar semelhanças e diferenças perante pequenas quantidades de objetos é já um dado adquirido por todas as crianças.

Por fim, relativamente ao meio físico da instituição, os espaços que mais apreciam são: no interior, a sala dos cantinhos e no exterior, os baloiços, pois é onde fazem o que mais gostam, brincar.

2.2 Projeto curricular de grupo

O tema do projeto do grupo dos três anos é “A brincar vou aprender tudo sobre mim!”.

Com este projeto pretende-se que a criança se conheça a si mesma, tendo como linha condutora a atividade lúdica. Esta opção baseia-se na importância que o brincar assume na vida da criança. De acordo com as OCEPE (1997), é dever do educador valorizar “o caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração, e investimento pessoal” (Ministério da Educação, 1997, p.18).

O sentimento de pertença a um jardim-de-infância, permite à criança interagir com outros adultos e crianças que têm possivelmente valores diferentes dos que fazem parte de seu meio de origem.

Este projeto curricular permite à criança inteirar-se de si e do meio que a rodeia, conhecendo a sua identidade. Neste sentido, é de extrema importância que tenha acesso a múltiplas experiências que lhe possibilitem um crescimento pleno e harmonioso. A criança constrói a sua identidade com base nestas mesmas experiências, na sua relação com o meio e com o próprio corpo, pois é através desta mesma relação que poderá conhecer a sua individualidade perante os outros e o mundo. Desde cedo que estas características vão sendo aprendidas por ela própria. Cabe a nós, educadores, incentivá-las cada vez mais nessa descoberta das suas especificidades mais complexas e pormenorizadas, construindo uma ideia completa e ajustada de si mesma.

É objetivo deste projeto que sejam refletidas as três Áreas de Conteúdo, mencionadas nas OCEPE.

Para a Área de Formação pessoal e Social, os objetivos que se pretendem atingir são: promover atitudes e valores nas crianças;

promover a autonomia, a cooperação, responsabilidade e capacidade crítica; ser capaz de aceitar-se a si e aos outros e respeitar as regras.

Na Área de Expressão e Comunicação, visa-se promover nas crianças o contacto com as várias formas de expressão e comunicação.

Para a Expressão Motora, procura-se que a criança interiorize o esquema corporal, apresente coordenação motora, e que desenvolva a coordenação oculomotora. Ao nível da Expressão Dramática, quer-se que seja capaz de interiorizar e representar papéis. No domínio da Expressão Plástica, objetiva-se que a criança seja capaz de se expressar através do grafismo, da colagem, da modelagem de materiais diversos e, ao mesmo tempo, desenvolver e apresentar sentido estético. Na Expressão Musical, deve ser fomentado o sentido rítmico. No domínio da linguagem, é importante que a criança domine a linguagem em termos da articulação de palavras e frases, no sentido fonético e que passe a conhecer o código escrito/oral. Por fim, na Matemática, é necessário apoiar a criança para que esta passe a ter a capacidade de classificar e seriar, apresentar noção de número e conjunto, relacionar o algarismo à quantidade e apresentar noções de espaço e tempo.

Na Área do Conhecimento do Mundo, deseja-se que a criança aprenda a partir da exploração do mundo que a rodeia, desenvolvendo-se através dessa mesma interação.

O principal objetivo que é pretendido para este grupo, é que se desenvolva a curiosidade e a vontade de aprender, que compreenda o porquê da existência de regras e valores e, simultaneamente, relacioná-la com o meio que as rodeia e agir de modo a contribuir ativamente para a construção de um mundo melhor.

Os caminhos que são traçados para este grupo são os seguintes. Para trabalhar “O eu”: o meu corpo, o meu nome e o que eu gosto. Para

“Eu e a minha família”: a minha família, onde moramos, os animais de casa. E para “Eu e a minha escola”: o nome do jardim-de-infância, como é, o que gosta mais, o que eu gosto menos e o que existe em seu redor.

É, portanto, um projeto que pretende dar voz ao imaginário, à fantasia, ao mundo dos sonhos, porque a brincar também se aprendem coisas sérias.

Em suma, são apresentados os objetivos gerais deste projeto: valorizar a própria criança; possibilitar a expressão de e a comunicação de sentimentos e emoções; permitir à criança uma ideia completa e ajustada de si própria; promover a compreensão do meio que a rodeia; favorecer a existência de condições que permitam a todas as crianças ter vontade de brincar, de ter alegria e comunicar; garantir a todas as crianças o direito de brincar; promover a criatividade e a imaginação; ampliar os seus conhecimentos; fomentar o espírito crítico e a curiosidade; estimular contextos próprios ao desenvolvimento de aptidões ao nível das expressões (dramática, motora, musica e plástica); incentivar contextos enriquecidos criativos, e lúdicos, que facilitem a exploração e a aprendizagem e fomentar o potencial da criança ao nível da observação, raciocínio, compreensão, reflexão, expressão, experimentação e criança.

Para que este trabalho se dê de uma forma completa, é essencial o acompanhamento por parte dos pais, uma vez que “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso que haja uma relação entre estes dois sistemas”(Ministério da Educação, 1997, p.43).

Assim, o trabalho com os pais deve proporcionar momentos que possibilitem o diálogo, a troca de informação com a família, através de reuniões, convívios, e participação em pequenos projetos.

2.3 A experiência de estágio no âmbito da Educação Pré-escolar

Na ótica de Allen e Ryan (1972, citado em Cró, 1998) “educar é uma tarefa muito séria para ser assumida sem preparação alguma para a acção. Os futuros educadores deverão portanto fazer ensaios numa situação de trabalho real, que lhes permita tomar a responsabilidade de um grupo de crianças” (p.66). Todavia, esta experiência é apenas o ponto de partida para a formação de um educador, pois a sua formação deve ser contínua, ao longo de toda a sua carreira profissional.

Enquanto educadora estagiária, era esperado que, durante este período, tanto quanto possível colocasse em prática os conhecimentos adquiridos e praticados ao longo de todo o meu percurso académico, com maior incidência sobre a licenciatura em Educação Básica, bem como o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, até então.

Ao longo destes percursos, foram-me dadas ferramentas essenciais que preparavam momentos como este.

Nesta prática fui acompanhada por três elementos essenciais ao meu sucesso: a educadora cooperante⁵, a auxiliar de acção educativa e a minha colega estagiária, com quem partilhei toda a experiência.

⁵ Segundo o Decreto-Lei n.º 43 de 22/02/2007, artigo 19.º, página 1325, a terminologia oficial é “orientadora cooperante”. Porém, a fim de fazer uma distinção entre as orientadoras cooperantes em Educação Pré-escolar e 1.º CEB, utilizarei os termos “educadora cooperante” e “professora cooperante”, respetivamente.

A educadora cooperante desempenhou o seu papel de orientadora e colaboradora em todas as atividades desenvolvidas a diferentes níveis, o que contribuiu bastante para a minha evolução neste processo de formação, bem como a auxiliar.

A minha ação foi composta por três grandes fases. A primeira visava uma observação aprofundada, na qual tive de me inteirar da organização da instituição, bem como das suas rotinas e regras de funcionamento. Ainda mais importante, começar a conhecer o grupo, o papel desempenhado pela educadora e auxiliar e os fundamentos das suas ações.

Na segunda fase era esperado que as estagiárias intervissem pontualmente e com o apoio da educadora cooperante, de modo a que fosse feita uma passagem progressiva, até à terceira fase.

Na terceira e última fase, as estagiárias tiveram de planificar todas as atividades do dia, para os diferentes contextos, durante os três dias de estágio, claro que contando sempre com o suporte e orientação da educadora cooperante.

Ao longo do tempo fui começando a perceber como trabalhavam em equipa, de que modo se desenvolviam as interações com a comunidade e com os pais. Comecei também a conhecer cada criança do grupo, o que é essencial para a adequação da minha ação como futura educadora.

Durante todo este processo, houve sempre alguns aspetos que captaram mais a minha atenção, como estagiária.

Um deles era o fato de nem sempre a organização do espaço estar de acordo com o modelo curricular pelo qual a instituição se rege. Como título de exemplo, nem todos os materiais se encontravam ao alcance e dispor das crianças e nem sempre o que as crianças faziam partia

realmente delas, provocando, por vezes, algum desinteresse. Partindo de que as experiências de aprendizagem para crianças devem ser ativas, para que estas se tornem capazes de construir o seu próprio conhecimento, deste modo nem sempre esta ideia foi levada em conta. Segundo os princípios da aprendizagem ativa, o educador deve apenas apoiar a criança na sua ação. Uma vez que o modelo curricular que orienta a ação educativa prevê a aprendizagem ativa das crianças, tal nem sempre foi visível. “É evidente que a aprendizagem activa é muito, muito mais do que a mera manipulação de materiais pelas crianças. É uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar. Além disso, os professores podem aprender mais sobre cada uma das crianças em situações de aprendizagem activa; em actividades totalmente dirigidas pelos professores, tudo o que os adultos podem descobrir é a competência das crianças para seguirem instruções” (Brickman & Taylor, 1996, p. 12.).

Segundo Brickman e Taylor (1996), a aprendizagem ativa conjectura cinco ideias essenciais, baseadas na autonomia da criança: escolha, materiais, manuseamento, linguagem e apoio. A liberdade de escolha para o que a criança deseja fazer é o início de uma aprendizagem ativa. Além de escolher o que quer fazer, deve escolher igualmente que materiais quer usar e de que forma os vai manusear. Durante o processo, deve ser a criança a descrever o que faz, a conversar com os colegas e não ser o adulto a questionar ou a orientar os temas de conversa. O educador deve assumir um papel de apoio para a criança, envolvendo-se na ação, de uma forma subtil, essencialmente, como observador.

Estas observações possibilitaram a minha compreensão relativamente à importância da criança como sujeito principal na sua

aprendizagem. Deixá-la escolher faz com que ela se interesse pelo que vai fazer, pois é de si que parte a ideia. Em consequência, ela sente-se valorizada, situação que se reflete na sua autoconfiança, tornando-se mais autónoma e mais independente (Brickman & Taylor, 1996).

Outro aspeto que considero que marcou a minha experiência, como estagiária, relacionou-se com as dificuldades de expressão oral de uma menina em particular. A criança M era uma menina que não era muito estimulada em casa, ao nível da expressão verbal, o que dificultava, de certa forma, todo o trabalho desenvolvido nesse sentido, no jardim-de-infância. Com o tempo e alguma insistência, esta criança, após muito incentivo e muita persistência da nossa parte, acabou por se esforçar e começar a falar cada vez melhor, o que me deixou bastante orgulhosa. No final o resultado recompensou o esforço. Com esta experiência foi-me possível concluir que é importante, para a minha prática futura, ser persistente relativamente às dificuldades das crianças, para que possam ultrapassá-las ou aprender a lidar com as mesmas. O incentivo a estas crianças é de igual modo essencial. Neste sentido, como educadora, devo promover “o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos” (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto). Tendo em conta esta situação, trabalhamos (equipa educativa e estagiárias) nesse sentido, obtendo feitos observáveis ao longo da prática, isto é, foi notória uma desenvoltura das competências linguísticas da criança em questão.

Outra situação que me possibilitou uma grande aprendizagem foi a falta de sentido de partilha por grande parte das crianças. É sabido que o bem-estar emocional é indispensável ao bom desenvolvimento das crianças. Nesta idade, as crianças tendem a responder primeiramente às

suas necessidades (Hohmann & Wiekart, 2011). Comportamentos que podem ser entendidos como egocentristas, visto que muitas delas “desconhecem, ou não experienciaram, ainda, interações sociais com pares. Há crianças que têm o seu primeiro relacionamento com outras crianças só no jardim-de-infância” (Vale, 2003, p.40). De facto, para muitas destas crianças, este era o primeiro contacto diário com outras da sua idade. Tendo em conta que a popularidade e a aceitação social são elementos fundamentais na socialização infantil, na medida em que determinam se vão ou não ser sociáveis, retraídas, ou mesmo rejeitadas (Vale, 2003), considero relevante salientar o trabalho desenvolvido nesse sentido. Mostrar que ao emprestar também se pode pedir emprestado, ao partilhar a brincadeira pode ser mais divertida, porque não se brinca sozinho, ao ceder pode ajudar alguém que estava triste a ficar feliz, foram algumas das estratégias utilizadas como auxílio na resolução de conflitos. Com o tempo, unindo os esforços das educadora, auxiliar e estagiárias conseguimos com que as crianças percebessem a importância e vantagens da partilha.

Por fim, mas não menos importante, a formação do Programa de competências socioemocionais “Anos Incríveis”, dirigido pela Professora Doutora Vera do Vale, que a educadora frequentava, teve um papel determinante tanto no grupo, como nos adultos envolvidos. Este aspeto mereceu toda a minha atenção, pois de semana para semana, via mudanças em atitudes da educadora e até nas próprias salas. As mudanças passaram a ser significativas principalmente no comportamento de algumas das crianças. “Foi demonstrado que treinar educadores para promoverem um ambiente emocional sustentável e utilizarem estratégias de redução de problemas de comportamento melhora o clima emocional das salas e incrementa as competências

socioemocionais” (Webster-Stratton et al.,2004;Raver, Jones, LiGrining, Metzger, Smallwood & Sardin, 2008 citado por Vale, 2011, p.232.).

Ao longo de toda a experiência de estágio, tive a oportunidade de intervir pontualmente. Estas intervenções consistiram em leituras de histórias infantis e apoio nalgumas práticas da educadora. À luz do projeto curricular de grupo, foram ainda concretizadas experiências de aprendizagem nas quais as crianças trabalharam o eu, através do reconhecimento gráfico do seu nome, dos membros da sua família e ainda da representação gráfica da sua autoimagem (vide apêndice 2).

Tendo em conta que a ação educativa desta instituição assenta no desenvolvimento de projetos promotores de experiências de aprendizagem, a pedido da educadora, transformámos a preparação para a festa final de ano num projeto, uma vez que estes “contribuem para alargar os interesses e saberes das crianças e fomentar a sua curiosidade” (Ministério da Educação, 1998, p.102). A mesma partilhou connosco que gostaria que fosse uma dança. A música selecionada, em conjunto com a educadora e auxiliar, foi “12 meses (a rodar)” d’As canções da Maria (Maria de Vasconcelos), aliada à aprendizagem dos meses do ano. Após esta decisão, iniciámos a projeção das experiências de aprendizagem para o referido conteúdo, bem como a própria dança e respetivos fatos. Esta projeção foi executada partindo do que as crianças quiseram: como e com quem gostariam de dançar e que elementos gostariam de ter nos fatos, já que foi a educadora a propor o projeto depreende-se que esta “preveja diferentes possibilidades de aprofundamento que serão envolvidas de acordo com os interesses das crianças” (Ministério da Educação, 1998, p.103). Claro que, com o tempo e com as aprendizagens relativamente aos meses do ano, as escolhas dos elementos para os fatos foram

sofrendo algumas alterações. Visto que se tratava de um grupo de crianças que gostavam muito da diversificação de experiências e materiais, tentámos sempre que possível, ao longo de todo o projeto, cumprir esse objetivo. Ao longo deste projeto, foram acontecendo não só momentos em grande grupo, como por exemplo na apresentação dos diversos meses do ano, mas também em pequenos grupos de trabalho, visto que com crianças desta idade “é preciso planejar algumas atividades em grande grupo e depois dividi-los em pequenos grupos de trabalho para que realizem atividades paralelas e/ou complementares” (Barbosa e Horn, 2008, p. 82-83). Em grande grupo, foram apresentados diariamente os doze meses do ano, através da exibição, pelas estagiárias, de objetos associados aos mesmos. No mesmo âmbito, foi construído um painel, em papel de cenário, no qual foram escritos os meses do ano, bem como afixados os objetos correspondentes a cada mês, à medida que eram apresentados. A exibição destes objetos e os momentos de treino da dança evidenciaram sempre altos níveis de bem-estar e de implicação, por parte das crianças, através da manifestação de emoções como o espanto, a alegria e o divertimento. Concomitantemente, os momentos em pequenos grupos davam origem, de um modo geral, às mesmas reações, pela diversidade de materiais e técnicas utilizadas na construção dos elementos dos fatos, tais como mexer na tinta com as mãos, utilização de algodão e papel higiénico, entre outros.

A última fase de um projeto visa dar a conhecer o trabalho desenvolvido e os seus resultados e ainda a sua avaliação, socializando “os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, quer seja a sala ao lado, o jardim de infância mais próximo, o grupo de pais ou meninos mais novos” (Ministério da Educação, 1998, p.143). A performance das crianças na festa final de ano foi a divulgação do

resultado do projeto, tal como a exposição do painel construído com os meses do ano. Para a avaliação do mesmo, questionámos as crianças acerca do que tinham gostado, do que não lhes tinha agradado e o que gostariam de ter feito e que não fizeram.

Deste modo, foi possível para mim, como futura educadora, perceber o que correu bem, o que correu menos bem e o que poderia ter sido diferente, em virtude de poder adequar as minhas práticas ao grupo de crianças com quem trabalho, na esteira dos pressupostos do modelo High-Scope: planear-fazer-rever.

De um modo generalizado, este estágio foi paulatinamente um culminar diário de vitórias, no que respeita ao estabelecimento de regras junto do grupo. Estes conflitos existiam desde manter as crianças sentadas, concentradas, participativas, interessadas, até ao simples formar de um “comboio” durante as deslocações entre espaços ou até a partilha de um lugar na roda, ou de um brinquedo na sala, partindo por vezes para a agressão, como forma de resolverem os seus problemas. Todavia, se por um lado se encontravam patentes estes pequenos conflitos, por outro consigo reconhecer que os mesmos originavam potenciais momentos de cooperação e de aprendizagem quer para as crianças, quer para mim como estagiária, “pois as melhores actividades são as que se passam no terreno, isto é, nas condições reais de aprendizagem” (Cró, 1998, p. 66). Todo este trabalho serviu para enriquecer o ambiente educativo no grupo. Deste modo, a resolução de conflitos uniu e trouxe grande estabilidade, tanto ao grupo de crianças, como à equipa que com elas trabalhou.

As relações estabelecidas com as crianças formam o seu sentimento de pertença ao grupo, delineando assim o seu lugar no mesmo. As relações baseiam-se não só no conhecimento, mas também no desenvolvimento da amizade, interações positivas, fomentadas pelo bom

trato, já que “A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (Ministério da Educação, 1997, p.35).

Como estagiária, esta foi uma experiência que muito me ensinou originando o meu crescimento, conhecimento e evolução ao nível profissional, habilitando-me para uma prática pedagógica que evidencie um leque de oportunidades que despoletem aprendizagens diversificadas e significativas para as crianças.

Capítulo 3

Experiências-chave

3.1 A disciplina positiva como estratégia de adequação comportamental inovadora. *Considerações sobre uma prática a adotar.*

Ao assistir a algumas mudanças, no grupo com o qual estagiei, relacionadas com a formação do Programa “Anos Incríveis”, houve um aspeto que atraiu em especial a minha atenção: a disciplina positiva.

Para além de ter sido uma prática que realmente vi ser utilizada com muito afincio, pessoalmente valorizo uma postura de positivismo na vida e de imediato identifiquei-me com a mesma.

O resultado perante as atitudes e comportamentos das crianças também foi bastante visível. Numa situação específica, a educadora chamou à atenção de uma criança pedindo-lhe que não corresse. A educadora repetiu três vezes: “F! Não corras.”, só à quarta vez, quando a educadora disse “F! Anda mais devagar.” é que o F parou de correr. As próprias crianças de certo modo, já pediam que assim fosse.

A disciplina positiva surge como uma alternativa às tradicionais estratégias de gestão de comportamento, que assenta numa alteração progressiva desses comportamentos desviantes. Visa o trabalho da educadora em cooperação com a família como estratégia de gestão de condutas. Qualquer intenção de adequação de comportamentos não se pode prender apenas com o jardim-de-infância, mas tem que ver com um trabalho em equipa com os pais das crianças em questão, para que todas as ações fiquem consolidadas. Para tal, é importante perceber as finalidades da mesma e que atitudes devo tomar no papel de futura educadora.

O professor/educador positivo é “alguém que espera que os seus alunos consigam altos objetivos, proporcionando-lhes oportunidades

significativas para poderem resolver os seus próprios conflitos e levando-os a reconhecer as suas condutas positivas” (Posada e Pires, 2001, citado por Vale, 2003).

Como diz o ditado popular “Mais vale prevenir que remediar”, para Vale (2003), o principal objetivo desta medida é não apenas intervir, mas também prevenir, na medida em que se constroem formas adequadas de comportamento a longo prazo.

Para a implementação desta conduta, não só importa a autoestima da criança, mas também a do educador. “Para implementar a disciplina positiva é fundamental que o educador se questione acerca das suas práticas educativas, do seu sentido de autoridade, da sua segurança e capacidade de gerir e controlar problemas de comportamento na sua sala, e que reflita, inclusivamente, sobre a sua autoestima” (Vale, 2011, p.91)

Espera-se que um bom educador seja aquele que reflete as suas práticas e adequa a sua ação. Procedimento esse, que deve estar presente em todos os processos e atitudes levados a cabo pelo mesmo.

Quais deverão ser então a postura e as atitudes do educador positivo? Deve ser flexível, estabelecer diálogos com a criança de forma a entender e aceitar as razões pelas quais manifesta determinado comportamento e também para que esta possa expressar as suas emoções e sentimentos, valorizando as suas opiniões. Este diálogo possibilita ainda a partilha de experiências, contribuindo para a maturação da criança e consciencialização de si mesma.

Elevam-se assim nas crianças, o autocontrolo, a autoestima e a segurança, mas para tal, esta atitude tem de ter por base a confiança e boa comunicação. Promove ainda a auto confiança, o aumento da responsabilidade e o estabelecimento de relações sociais, desenvolver a

maturação, a autonomia, a independência e aprender a gerir as emoções (controlo interno).

O educador positivo não deve sancionar as razões que levam a determinado comportamento, nem impor condutas, contudo deve levar a criança a entender que a sua atitude não foi a mais correta. Não deve de maneira alguma e em nenhuma situação recorrer à acusação, à crítica, ao insulto ou à humilhação, evitando assim a rotulação ou sinalização da criança. A firmeza, tende a ser confundida com rigidez. Ser seguro de si, ser estável e assertivo não é de todo o mesmo que ser austero e completamente inflexível. Assim sendo, os três princípios para uma prática positiva duradoura são: o respeito mútuo entre o educador e a criança, a comunicação deve ser bilateral e deve consistir numa aprendizagem para a vida e para a cidadania (Maia, 2011).

Pretende-se que a criança desenvolva uma autoimagem positiva e não o contrário, favorecendo então a cooperação entre pares e a motivação intrínseca. Deste modo, a criança prepara-se para as transições que vão surgindo ao longo da sua vida académica e pessoal.

Num estudo levado a cabo por Vale e Gaspar (2004), foram analisadas as estratégias utilizadas na gestão comportamental das crianças. Os resultados afirmaram que as educadoras que utilizaram estas estratégias, verificaram um elevado nível de eficácia.

“É necessário criar um clima emocional adequado que permita que as crianças expressem as suas emoções, ajudando-as também a expressá-las pois daí deriva uma melhor compreensão das crianças, uma melhor integração do grupo, uma melhor predisposição para a aprendizagem, uma maior harmonia ao nível do sistema de relacionamentos, um crescimento da autoestima e o bem-estar em geral” (Vale, 2003, p. 37.).

3.2 O brincar como fonte de oportunidades para uma aprendizagem ativa e significativa.

O grupo com quem estagiei, não só devido à idade que tinha, mas também por opção da própria educadora e instituição, tinha maioritariamente momentos de brincadeira ao longo do dia. Por esse motivo decidi incluir o brincar como uma experiência-chave neste documento, pois teve uma elevada relevância na minha ação como estagiária e observadora.

O brincar foi, durante muito tempo, desvalorizado e depreciado ao nível educativo. Contudo, ao longo do tempo temos vindo a assistir a uma crescente e significativa valorização deste ato, passando a ser visto como um componente essencial ao desenvolvimento social e intelectual da criança e não apenas como importante, na medida em que “O brincar, na verdade, é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve” (Isaacs n.d. citado por Moyles 2006).

O brincar tem diversas fases, dependendo da idade das crianças. Numa primeira fase, dos zero aos dois anos, o jogo apenas assume a função de exercício, isto é, apenas serve para a criança adquirir competências motoras, revelando prazer na descoberta do seu corpo, através dos sentidos (Gomes, 2010). A exploração dos objetos, a manipulação e a ação motora são as principais atividades nas quais se pode identificar a brincadeira nas crianças desta idade. Esta fase denomina-se por brincar prático, segundo Moyles (2006).

Dos dois aos seis/sete anos, surge a simbologia, arcando um significado essencial nesta segunda fase (brincar simbólico, Moyles, 2006). A criança atribui diferentes significados, que não são os

comumente associados, a determinados objetos. A linguagem falada ajuda-as nesse sentido e facilita na substituição desses mesmos objetos e até jogos. A esta simbologia está associado o termo, segundo Piaget jogo simbólico e para Vygotsky o faz-de-conta.

Mas porque será tão importante que as crianças brinquem?

Em muitos jardins-de-infância, segundo Ferreira (2010), o brincar vem depois das tarefas ditas importantes, ou seja, o brincar não está inserido nas prioridades desses educadores. Como referem as OCEPE (1997), a aprendizagem tem de ter caráter lúdico, para dar às crianças o prazer de aprender

Assim sendo, descuidam daquela que se diz ser a condição essencial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que através dela desenvolvem-se competências como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação. A exploração não só da realidade, mas também da cultura em que se insere, são também outros importantes aspetos que se desenvolvem nas brincadeiras que as crianças têm. Através desta associação, a criança interioriza, questiona e assimila as regras e os papéis sociais que esta vai desempenhando.

Ao falarmos de brincar, obrigatoriamente temos de referir a Zona de desenvolvimento proximal⁶.

A ZDP (Fino, 2001) define-se pela área de potencial desenvolvimento cognitivo mediada pela distância entre o nível de desenvolvimento no qual a criança se encontra (que diz respeito à sua capacidade de resolução de problemas individualmente), e o nível de

⁶ A sigla ZDP passará, de agora em diante, a significar Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky).

desenvolvimento potencial (respeitante aos problemas que consegue resolver sob a orientação de adultos ou colaboração com pares mais capazes).

Citando Gaspar (2010), “É justamente por estarem a brincar que as crianças se arriscam a fazer coisas quando não estão ainda confiantes de que as podem fazer bem. É precisamente por estarem a brincar que não existe o risco de estarem a atuar nem abaixo, nem acima da sua ZDP e de estarem mais próximas do seu nível de desenvolvimento potencial que do seu nível de desenvolvimento real. Porque no brincar podem “fingir” que são competentes na atividade e ao “fingirem” apropriam-se e desenvolvem-se”. Assim, o jogo cria a ZDP da criança, uma vez que enquanto brinca, a criança comporta-se sempre acima do nível que real no qual se encontra. A ZDP trata-se então de uma zona de teste: de limites, de capacidades, de imaginação e de autonomia.

Focalizando agora o papel do adulto, este dispõe de várias opções para a sua ação. É essencial que deixe a criança sentir-se competente e, para tal, inicialmente não deverá intervir. Neste primeiro momento apenas deverá seguir as instruções, as ideias e a imaginação da criança, recolhendo informação a partir da observação que faz. Numa segunda fase, intervém, mas mantém a sua posição sem impor ideias e apenas como seguidor da criança. Imitá-la, fazer o que ela pede. Tal permite que a criança fique ainda mais interessada, envolvida e consequentemente, criativa, pois sente-se muito confiante uma vez que tem alguém mais velho a fazer o mesmo que ela, ou o que ela manda, e faz sentido. Por fim, num terceiro momento, o educador já terá um papel mais interventivo, mas sem ser invasivo. Passa a funcionar como mediador das relações e das situações que possam surgir. Em qualquer um dos

momentos, o educador deve focar-se mais em observar, do que em envolver-se totalmente na brincadeira.

Em suma, como futura educadora pretendo valorizar a brincadeira nas minhas práticas, pois trata-se da mais completa ferramenta que a criança tem, pois através dela comunica, compreende e explora o seu mundo.

PARTE II

Prática educativa no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo 1

Conhecimento do contexto educativo

1.1 A escola

A escola na qual foi cumprida a minha prática educativa supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertence à rede pública de ensino, à freguesia Santo António dos Olivais, no concelho e distrito de Coimbra estando integrada, num agrupamento de escolas da mesma zona, cuja construção do edifício data de 1970.

Importa saber que, “Na actual legislação do sistema educativo português, prevê-se a conversão da escola numa comunidade educativa, transformando-a num elemento polarizador do desenvolvimento pessoal dos indivíduos e em ambiente ideal para a aprendizagem da cidadania. O conceito de comunidade educativa refere-se à consagração da participação dos pais, alunos, funcionários e membros da comunidade envolvente no sistema educativo para que assumam as suas responsabilidades perante a escola e a educação em geral” (Branco, 2007, p 20).

Nesta ótica, é pertinente conhecer não só o espaço escolar, mas também a comunidade e contexto envolventes do mesmo. Este espaço localiza-se numa zona habitacional muito heterogénea, com uma população um pouco envelhecida cuja ocupação passa fundamentalmente pelo sector dos bens e serviços e por atividades domésticas, havendo ainda um número considerável de reformados, perfeitamente habituados e sintonizados com os horários e a população escolar. Recentemente, verifica-se a existência de um grupo etário mais jovem com profissões mais diversificadas. A área circundante à instituição escolar é de construção recente.

Os espaços de lazer de que o bairro dispõe são alguns cafés e um centro onde decorrem diversas actividades desde o desporto, à cultura

passando ainda pela dinamização de alguns eventos. Para as crianças menos favorecidas, que habitam a zona, não existe ocupação gratuita de tempos livres, surgindo como alternativa sua casa, ou a via pública.

1.2 Recursos Físicos

Enumerando os recursos físicos ao dispor da comunidade educativa, esta instituição de ensino possui oito salas de aula e uma Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, integrada no Programa Rede de Bibliotecas Escolares (2009), uma vez que “ O apoio da biblioteca às actividades curriculares permite a professores e a alunos uma abordagem do ensino e aprendizagem de uma forma mais eficaz, informada e interessante” (Calixto, 1996, p.70). Além disso, possui quatro gabinetes de trabalho, uma sala de professores, um refeitório, uma copa e instalações sanitárias para alunos e professores.

Necessárias a uma prática pedagógica de êxito, é fundamental que se abonem condições físicas para tal. Deste modo, as salas de aula dispõem de uma boa iluminação natural e não contemplam qualquer tipo de aquecimento e o que existe foi adquirido posteriormente pelos professores da escola. De uma maneira geral, as salas de aula reúnem todas as condições necessárias ao normal funcionamento das atividades letivas e contêm um computador, cada uma.

Do ponto de vista da escola, é considerado que a maior parte dos recursos materiais didáticos disponíveis (mobiliário e material didático) se apresentam em bom estado de conservação, sendo suficientes para as necessidades da população escolar existente. A

escola beneficia ainda de rede de internet sem fios, dando acesso à internet em todas as salas embora que, por vezes, de forma limitada.

Dispõe de um refeitório, localizado num espaço considerado suficiente para o número de alunos que a frequentam, com material e mobília adequados, estando capacitado e possuindo meios apropriados para poder fornecer às crianças uma alimentação saudável e equilibrada dentro da escola. A ementa é afixada no primeiro dia útil de cada semana, visando oferecer à comunidade escolar uma alimentação rica e variada. Quanto aos horários de refeições, os alunos almoçam por turnos constituídos pelas diversas turmas, alternando os grupos de semana a semana.

O edifício tem uma área circundante agradável e bem cuidada, permitindo a prática de várias atividades desde o desporto, à jardinagem e claro, à formação social de quem acolhe, visto que a escola deixou de ser vista como transmissora de conhecimentos, passando a ser encarada como formadora social dos que a frequentam (Trindade, 1998). Ao redor do bloco principal, existe um espaço lateral esquerdo vedado, que funciona como campo de jogos, um espaço lateral direito com um espaço bastante amplo, um espaço traseiro com árvores e baloiços. Estes espaços são os mais apreciados por todas as crianças, considerando-os como elementos que promovem a socialização (Canário, 2005). Na entrada principal, existe um espaço coberto por um telheiro para atividades como as brincadeiras das crianças nos intervalos em dias chuvosos.

O pátio do recreio tem boas condições e apresenta as medidas de segurança apropriadas e necessárias a uma faixa etária tão jovem.

1.3 Recursos humanos

A escola admite 134 alunos desde o 1.º ao 4.º ano de escolaridade. Esta população de alunos está fragmentada entre as sete turmas existentes, sendo que duas são do 1.º ano de escolaridade (ambas com 22 alunos), uma do 2.º (com 25 alunos), duas do 3.º (com 15 e outra 17 alunos) e duas do 4.º ano de escolaridade (uma com 16 e outra com 17 alunos).

Quanto à tipologia social das famílias dos alunos que frequentam este estabelecimento de ensino, apesar de se verificarem alguns casos de extremos opostos, de um modo geral, enquadra-se num nível socioeconómico médio.

Para a prática do ensino, esta escola conta com a dedicação de sete professores do 1.º ciclo, cada um responsável por cada uma destas turmas. Existem ainda quatro elementos de pessoal não docente (assistentes técnicos), que são professores que prestam apoio às diversas turmas, ao longo da semana, quer em trabalho individual direcionado a determinados alunos, quer em substituições em caso de falta do professor titular de alguma turma.

No que diz respeito ao pessoal não docente, com a mesma dedicação, conta com o apoio de assistentes operacionais, tendo à disposição quatro funcionárias a tempo inteiro e um funcionário de secretaria. Pode ainda contar com a C.A.F.⁷. (Componente de Apoio à Família) diariamente, com duas assistentes para a receção e entrega das crianças. À parte deste serviço disponibilizado pela escola, há

⁷ A sigla CAF será, daqui em diante utilizada para designar a Componente de Apoio à Família.

ainda outros, do setor privado, ao dispor dos alunos e das suas famílias.

1.4 Organização do tempo

Para o bom funcionamento das atividades letivas, corroborando com Arends (1995, p.79) que “o recurso mais importante que o professor tem de controlar é o *tempo*”, a equipa educativa da escola estruturou a organização temporal diária representada no quadro que se segue.

Quadro 2. Estruturação diária temporal da escola.

Horário	Atividade
9h30 – 10h30	Aulas
10h30 – 11h00	Intervalo
11h00 – 12h00	Aulas
12h00 – 13h30	Almoço
13h30 – 15h30	Aulas
15h30 – 16h00	Fim das aulas/ intervalo ⁸
16h00 – 17h30	Atividades Extracurriculares (AEC's ⁹)

⁸ Fim das actividades letivas, para quem não frequenta as Actividades Extracurriculares.

⁹ A sigla AEC's, será daqui em diante utilizada para designar Actividades Extracurriculares. Estas atividades estão estipuladas e distribuídas nos horários consoante o ano de escolaridade.

A forma como tempo é organizado depende do fim a que este se destina, isto é, cada pessoa organiza o seu tempo em função daquilo que tem a obrigatoriedade de fazer, do que parte da sua vontade e do modo como o faz. O tempo é gerido em função da ação.

No campo da educação, esta ideia não difere muito para além disto, pois o tempo é tão importante para o professor como o é para qualquer outro trabalhador (Arends, 1995). Inerentes ao modo como este tempo é gerido prevalecem as conceções de eficácia e eficiência.

Compete, então, ao professor rentabilizar o seu tempo, fazendo um uso eficaz do mesmo, maximizando as potencialidades da aprendizagem dos seus alunos (*ibidem*).

1.5 Organização do espaço educativo

Tão proeminente quanto o tempo, é o espaço. Apoiada na ideia de que a gestão do espaço escolar se configura num aspeto essencial à concretização de uma educação cívica (Branco, 2007), esta escola é detentora de uma organização espacial particular. O bloco principal deste espaço educacional é composto por três pisos: rés-do-chão, 1.º e 2.º andar. No seu interior, estes três níveis fazem distribuir as divisões da escola do seguinte modo:

No rés-do-chão, encontram-se o refeitório e um espaço pequeno de receção que possui alguns cabides para as crianças guardarem os seus casacos, lancheiras e chapéus.

No 1.º andar, encontram-se duas salas ocupadas com turmas e a funcionarem em regime normal, uma sala que funciona como secretaria, uma sala destinada à CAF, um compartimento exíguo, que funciona como arrecadação, uma sala onde as funcionárias/auxiliares

educativas guardam os seus pertences, na qual fazem também as suas refeições, uma vez que possui uma mesa, micro-ondas bem como frigorífico e armário. Localiza-se ainda uma pequena sala que funciona como sala de docentes, onde estes se reúnem, na qual estão disponíveis uma mesa com cadeiras, um computador ao dispor dos mesmos e uma fotocopiadora. Agregadas à mesma há duas casas de banho (uma para cada género: masculino e feminino) destinadas apenas aos professores e funcionárias. Neste piso pode usufruir-se ainda da biblioteca.

O 2.º andar contém cinco salas: duas de turmas do 4.º ano, uma do 3.º ano e duas pertencentes ao 1.º ano de escolaridade.

O acesso aos pisos elevados é unicamente efetuado por escadas existentes. Em ambos encontram-se afixados *placards* onde é possível afixar trabalhos produzidos, bem como cabides para os alunos colocarem os casacos e as lancheiras respetivas a cada ano de escolaridade.

Capítulo 2

O 1.º A

2.1 Conhecer a turma

Segundo Barreiros (1996), a turma contempla uma dupla dimensão. Por um lado trata-se de um grupo no qual é dado um lugar ao aluno, pois não é apenas dele é também das pessoas que o rodeiam, tendo que aceitar regras e respeitar desejos dos outros. Por outro lado, representa um mundo de comunicação com os outros, com diferentes modos de ação, de comportamentos e de linguagem. Nesta ótica, a turma é fonte de aprendizagem e de adaptação, a meu ver, não só para os alunos, mas também para os adultos que com ela interagem e trabalham.

A turma que me possibilitou esta aprendizagem pertence ao 1.º ano de escolaridade e é composta por vinte alunos (onze meninos e nove meninas), sendo que nenhum deles é canhoto e dois rapazes usam óculos, ambos situados na primeira fila em frente ao quadro de giz, por esse mesmo motivo. Todas estas crianças estão pela primeira vez a frequentar este ano de escolaridade, portanto não existem alunos retidos. Todos eles frequentaram a educação pré-escolar no distrito e arredores, e uma grande percentagem das crianças vive na área de influência do agrupamento, havendo relações entre pares pré-estabelecidas aquando o ingresso na escolaridade obrigatória.

A turma, fazendo agora referência às aprendizagens e ao nível de desempenho das competências, enquadra-se num nível bom a elevado, mostrando-se, muito frequentemente, bastante dinâmica, participativa e ativa. Em relação ao comportamento, na sua maioria, nem sempre cumpre as regras estabelecidas, tendo em conta o momento de transição em que se encontra. Estas informações baseiam-se nas

observações realizadas e ainda no parecer da professora cooperante, docente já com bastante experiência.

Relativamente às crianças que merecem especial atenção durante o processo de ensino, existe um aluno sinalizado com Necessidades Educativas Especiais (NEE¹⁰) devido ao diagnóstico de Hiperatividade e Défice de Atenção; é o motivo pelo qual se encontra ao abrigo de um plano de acompanhamento, através do apoio socioeducativo prestado por uma profissional de Educação Especial, três vezes por semana. Esta criança já se encontrou em processo de avaliação no Centro de Desenvolvimento do Hospital Pediátrico de Coimbra, por apresentar as características anteriormente referidas.

Outro caso que importa apresentar diz respeito a um outro aluno que manifesta uma baixa capacidade de concentração e um ritmo de aprendizagem muito lento, bem como dificuldades ao nível da compreensão, da aquisição e da retenção de conteúdos. Além destes alunos, existe ainda uma criança abrangida por um plano de recuperação que, segundo o despacho normativo n.º 50/2005, refere-se ao “conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do Ensino Básico”. Com PEI¹¹, a turma abrange dois alunos, sendo um deles o aluno sinalizado como NEE e um outro que está a ser alvo de estudos pelos SPO¹² do agrupamento, apresentando um panorama de

¹⁰ A sigla NEE, será daqui em diante utilizada para definir Necessidades Educativas Especiais.

¹¹ Programa Educativo Individual.

¹² Serviços de Psicologia e Orientação.

comportamentos desviantes e indícios de negligência por parte de alguns membros da família.

Devido à heterogeneidade da turma, algumas crianças necessitam de ser constantemente estimuladas para trabalhar, surgindo a necessidade de lhes destinar actividades e tarefas particulares e diferenciadas, bem como um acompanhamento socioeducativo.

Considero que este apoio é essencial, no sentido em que possibilita a estes alunos uma prática pedagógica adequada às suas necessidades, permitindo-lhes estar ao mesmo nível que os demais colegas, nas aprendizagens realizadas, tornando-os mais autoconfiantes e resilientes.

No que se refere ao nível socioeconómico da turma, de uma forma geral, encontram-se na classe média. Todavia, contempla extremos, existindo cinco alunos com apoio socioeconómico em diferentes escalões e alguns pertencentes à classe média-alta.

Na esteira de Arends (1995), a administração do tempo na sala de aula implica um conhecimento do currículo, dos princípios de aprendizagem, de cada aluno na sala e de boas práticas na gestão. Nesta ótica, as atividades letivas desta turma são orientadas por um horário previamente estabelecido e agora apresentado no quadro seguinte.

Quadro 3 – Horário semanal da turma.

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 – 10h00	Português	Matemática	Português	Expressão plástica	Português
10h00 – 11h00	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
11h00 – 12h00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h00 – 13h30	Almoço				
13h30 – 14h30	Estudo do Meio	Estudo do Meio/ Ensino	Matemática	Matemática	Estudo do Meio

		Experimental das Ciências			
14h30 – 15h30	Expressão Musical	Estudo do Meio/ Ensino Experimental das Ciências	Expressão físico-motora	Estudo do Meio	Expressão Dramática
15h30 – 16h30		Apoio ao estudo			
16h30 – 17h30		Apoio ao estudo			

2.2 A sala de aula

Idêntico fator de extrema importância na organização das práticas pedagógicas é o espaço. Saber “como movimentar-se nesse espaço; onde colocar os alunos, os materiais e as carteiras; e como criar um ambiente adequado à aprendizagem” (*idem*, p. 79), são algumas das preocupações iniciais de um professor quando lhe é apresentada a sua sala.

A sala de aula na qual foi realizada esta prática educativa apresenta-se como espaço suficiente para os vinte alunos desta turma e com boa iluminação natural, como referido anteriormente. Não é um espaço fisicamente atraente, pois é um edifício antigo. Contudo a professora cooperante tornou-o mais cativante, estimulante e aprazível para os seus alunos, completando-o com materiais desenvolvidos por ela e trabalhos criados pelos seus alunos, permitindo a apropriação do espaço como seu, por parte da turma, tendo em conta que a decoração e os cuidados com as salas de aula estão associados com níveis de rendimentos mais elevados por parte dos alunos (Arends, 1995). Os materiais expostos vão desde um calendário anual, a tabelas de registo das presenças, das tarefas semanais e os responsáveis pelas mesmas, de comportamento, do tempo, evidenciando a continuidade educativa

entre o anterior e atual nível de ensino. Estão ainda afixados cartazes com as letras do abecedário já lecionadas, casos de leitura, números e as suas possíveis representações e ainda alguns materiais didáticos complementares que acompanham o manual adotado, disponíveis apenas no que pertence ao professor.

Deste facto, pode deduzir-se que a sala dispõe de uma grande área de exposição, desde *placards* a simples paredes livres, nas quais foram expostos os diversos recursos (imagens, textos, trabalhos...).

O chão desta sala é de madeira, tal como as mesas e cadeiras. A sala contém um lavatório, localizado atrás da secretária da professora, evitando a ida à casa de banho para lavagem das mãos, bem como para a utilização da água como recurso em tarefas de aprendizagem. Encontra-se um estrado, igualmente em madeira, de frente ao quadro de giz, característico das salas de aulas mais antigas, como data a construção do edifício (1970). Contém ainda alguns armários e secretárias disponíveis que possibilitam a arrumação e organização do espaço. Nestes armários, encontram-se arquivados diversos recursos como material didático e manipulável (Cuisenaire, Blocos Lógicos, Tangram), material de desgaste (cartolinas, giz branco e de cores, colas), outro tipo de materiais (tecidos, clips, agrafadores), manuais de apoio temáticos da professora, todos os manuais dos alunos, fichas de trabalho realizadas, os *dossiers* onde se arquivam essas mesmas fichas, entre outras produções dos alunos, os seus cadernos diários e os cadernos dos trabalhos para casa. Os restantes recursos manipuláveis estão disponíveis numa sala de arrumo da escola, podendo ser utilizados a qualquer altura, ou então ser trazidos ou construídos pela professora cooperante e estagiárias. A diversidade de materiais numa instituição de ensino é “essencial para o

desenvolvimento de estratégias diferenciadoras, permitindo aprendizagens funcionais e experimentais” (Araújo & Cruz, 2005, p. 106).

As mesas e cadeiras estão organizadas por três colunas de trabalho (vide apêndice 3). Esta disposição está implementada desde o início do ano letivo e não restringe os alunos no que respeita à troca de ideias e opiniões e fortalecimento de laços de amizade e confiança entre eles, pois como reforça Arends (1995, p. 88), “Embora a colocação das carteiras, mesas e alunos pareça influenciar certos tipos de atitudes e de comportamentos, ainda nenhum estudo demonstrou uma relação entre a disposição do mobiliário e o rendimento dos alunos. A forma como estão colocados fomenta a individualização de trabalho e tarefas, permitindo ainda a sua realização em pares, promovendo a autonomia e a independência e simultaneamente a cooperação.

A secretária da professora está perto da janela, de frente para os seus alunos, facilitando a visualização de toda a turma. Não existem áreas diferenciadas de trabalho porque a limitação espacial não permite, porém a mesa que se situa sobre o estrado é utilizada para o efeito. O próprio estrado serve para o conto de histórias, facultando a visualização dos livros por toda turma, uma vez que se encontra num nível mais elevado.

De um modo geral a sala reúne todas as condições necessárias a uma adequada prática educativa e a experiências de aprendizagem significativas e também divertidas.

2.3 As práticas pedagógicas e a intencionalidade educativa da professora cooperante.

As trajetórias de aprendizagem propostas pela professora cooperante, de uma forma global, eram criativas e diversificadas, promovendo a convivência, as relações interpessoais entre pares, com alternativas ao que era proposto, visando a construção e reconstrução de diversas competências essenciais a um desenvolvimento completo e equilibrado. Este trabalho envolveu três situações possíveis: trabalho individual, trabalho em pares e trabalho em grupo. A primazia dada à utilização de materiais manipuláveis de diversas origens (existentes ou construídos e adaptados), facilita e enriquece todas as aprendizagens.

A postura adotada observou-se numa relação de cumplicidade e respeito mútuo, demonstrando grande respeito pelos seus alunos e vice-versa, dando espaço para a partilha e considerando sempre as suas opiniões e pontos de vista como contribuições valiosas ao longo de toda a experiência de ensino-aprendizagem. Este aspeto foi igualmente valorizado nas estratégias adotadas ao nível das condutas em sala de aula, na qual professora e alunos, decidiam conjuntamente quais as estratégias mais corretas e justas a adotar perante determinadas situações, bem como a definição das entradas e saídas da sala, aquando o decorrer de aulas.

Desta forma, a professora cooperante cumpre os três grandes objetivos gerais do ensino básico: “ *Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social ; Proporcionar a aquisição e domínio de saberes,*

instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes; Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (M.E., 2004, P.13).

2.4 A experiência de estágio no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico

“A influência da formação inicial na socialização profissional do professor implica múltiplos factores que decorrem dos contextos institucionais e das características pessoais do sujeito em formação” (Flores & Pacheco, 1999, p. 47). O reflexo da relação entre estes dois factores é agora apresentado sob a forma de exposição da prática educativa no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O mestrado de formação inicial de professores em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB¹³) prevê dois momentos formais de co-responsabilização através do contacto com a realidade que será sua, futuramente, um em cada nível de ensino. Este momento “constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão” (Evangelista, Moraes & Pacheco, 2003, p. 139). Anteriores a este momento de formação prática, são fornecidos meios e instrumentos que me prepararam para tal, tanto no decorrer do percurso de mestrado, como da licenciatura em Educação Básica.

¹³ A sigla 1.ºCEB será utilizada, daqui em diante como referência ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Prática Educativa II, respeitante ao 1.º CEB teve a duração de doze semanas, três dias por semana (segundas, terças e quartas-feiras), ricas em diversas aprendizagens, já que a sala de aula é um local de aprendizagem quer para os alunos, quer para o professor (Sacristán, 1991), estando ele ou não em formação. A formação de professores é um processo complexo, dinâmico e evolutivo que prevê diversas etapas e aprendizagens (Flores & Pacheco, 1999). Neste aprendizado contei com o apoio e trabalho em equipa de três elementos essenciais ao meu sucesso: as minhas colegas e a professora cooperante que tão bem nos acolheu na sua realidade educativa.

Numa primeira fase, que decorreu ao longo das duas primeiras semanas, o trabalho incidiu apenas sobre a observação de todos os envolvidos no processo educativo. Logo num primeiro contacto com esta turma de 1.º ano, tive a perceção de algumas caras conhecidas. Percebi que, quatro dos vinte alunos desta turma eram crianças com as quais já havia estagiado durante a licenciatura em Educação Básica. Este facto permitiu o estabelecimento de uma ligação quase imediata com aqueles alunos e com a turma. Por um lado, foi muito gratificante saber que ainda se lembravam de mim, e por outro, foi igualmente interessante ver a sua evolução, dos quatro para os seis anos, bem como a sua capacidade de adaptação ao novo meio escolar. Por outro lado, facilitou no fortalecimento da relação com os meus alunos, essencial ao sucesso de ambos, que entre o professor e o aluno exista uma relação de interações positivas e aprendizagem mútua. A meu ver e apoiada em Araújo e Cruz (2005), a boa relação com os alunos é basilar neste contexto, pelo impacto e motivação que causa reciprocamente.

Numa perspetiva menos prática, surge como principiante da ação a observação, pois permite reconhecer e identificar fenómenos, apreender relações sequenciais e causais entre os pares e aluno-professor, já que “apesar de os pais continuarem a ter um importante impacto na personalidade da criança, bem como noutros aspectos do seu desenvolvimento, o grupo de pares é mais influente” (Feldman, Olds & Papalia, 2001, p. 391). Importava ainda ganhar sensibilidade às reações dos alunos, levantar problemas e criar soluções, recolher informação objetiva para posteriormente organizá-la e interpretá-la, refletir criticamente sobre modelos e práticas e sintetizar a teoria face à prática (Estrela, 1994). Como tal, este período de tempo foi bastante útil na medida em que serviu para perceber todos os aspetos supra referidos, bem como o funcionamento da turma, as suas rotinas e as estratégias da cooperante. Esta observação, na minha ótica, fundamenta-se na preparação da nossa futura intervenção, para que não seja demasiado contrastante com aquela a que a turma já está habituada. Tem ainda pertinência na iniciação da ação das estagiárias, para que a transição se dê de uma forma subtil e natural, mantendo as mesmas rotinas previamente estabelecidas para o saudável funcionamento da turma. Durante este momento de aprendizagem, foram utilizados dois tipos de observação: a direta e a indireta (Estrela, 1994), que incidiu sobre alguns trabalhos realizados pelos alunos; menciono ainda os registos diários de todas as situações que considere pertinentes, bem como tudo o que fazia surgir dúvidas durante essas mesmas observações. Nestes registos, foram anotadas diversas situações, tais como: deslocações e intervenções dos alunos e da professora, comportamentos e elementos que me chamavam à atenção. Ao longo deste processo, diariamente, a cooperante teve o cuidado de nos colocar a par de determinadas informações que

complementavam os registos que efetuei. “ Os dados e as ideias são as duas pedras basilares do processo reflexivo, porque da interação entre eles há-de surgir uma conclusão” (Alarcão, 1996, p. 47). Para tal, o esclarecimento das minhas dúvidas permitiu-me a compreensão de certas atitudes e contextos determinantes para a análise e reflexão crítica acerca do que observei.

Esta fase serviu essencialmente para estabelecer ligações com o novo contexto educativo no qual me inseri relativamente a todos os aspetos que este abarca: relação com os alunos e restantes elementos do processo educativo, apropriação das práticas da cooperante e preparação do trabalho que desenvolvi futuramente.

Ao contrário da primeira, as segunda e terceira fases da experiência de estágio preveem intervenções por parte das estagiárias (vide apêndice 4). Estas incidiram essencialmente sobre as seguintes áreas disciplinares: Português, Matemática e Estudo do Meio/Ensino experimental das Ciências. O Apoio ao Estudo era lecionado, a pedido da cooperante, pelas estagiárias e ocasionalmente, com o envolvimento da mesma.

Nesta fase da infância, no que concerne ao desenvolvimento da linguagem, apesar de dominarem muito bem o discurso direto e de expressarem as suas ideias com grande facilidade, as crianças usam uma gramática complexa e têm um vocabulário rico em quantidade de palavras, mas necessitam de dominar aspetos particulares (Feldman, Olds & Papalia, 2001), tais como a leitura e a escrita. O seu pensamento é tão concreto que revelam algumas dificuldades em transferirem o que

aprenderam sobre um tipo de conservação¹⁴ para outro tipo (*idem*). Respetivamente às áreas curriculares acima enumeradas, a prática pedagógica recaiu sobre o ensino de alguns grafemas/fonemas, uma vez que decorria a aprendizagem da leitura e da escrita, a realização de fichas de trabalho, o ensino e treino das operações aritméticas, tarefas de reconhecimento do eu relativamente à família, à escola e à comunidade, algumas atividades experimentais e de atividade físico-motora

Toda a preparação das intervenções foi elaborada em conjunto pelas estagiárias, pois para os professores principiantes existe uma dificuldade no que respeita ao ato de planificar (Arends, 1995). Assim sendo, decidimos que seria mais simples construir essa mesma planificação deste modo, fomentando o trabalho em equipa e para que, caso fosse necessário, o auxílio de uma colega durante a intervenção, já era do conhecimento de todas a forma como a aula tinha sido planeada. Nesta planificação, tentámos sempre não desviar-nos demasiado das práticas da cooperante, uma vez que a turma ainda se encontrava em fase de adaptação. Todavia, foi impressa a marca pessoal de cada uma na construção das tarefas. Durante este processo, foram utilizados dois modelos de planificação: o modelo racional-linear e o modelo não-linear (Arends, 1995), mediante as situações. O primeiro, uma vez que parte das finalidades para os resultados, passando antes pelo planeamento da ação (*idem*) foi bastante útil quando o foco que se situava nos objetivos a atingir naquela aula já haviam sido definidos, por nós, ou a pedido da cooperante. Por outro lado, o segundo modelo parte das ações passando pelos resultados, em direção aos objetivos (*idem*), modelo este que se

¹⁴ Termo piagetiano que define a capacidade para reconhecer que a quantidade de uma coisa permanece igual, mesmo quando o material é modificado (Feldman, Olds & Papalia, 2001).

revelou mais adequado quando a intenção prévia que os alunos passassem por uma determinada experiência educativa, não tendo enfoque nos resultados, mas sim na ação.

A segunda fase desta prática educativa supervisionada remeteu para intervenções pontuais da parte das estagiárias. No que respeita ao trabalho desenvolvido neste sentido, a cooperante sugeria os conteúdos e a distribuição dos mesmos. A organização das intervenções coube às responsáveis pelas mesmas: as estagiárias, sempre numa tentativa de equilibrar a quantidade de intervenções relativas às disciplinas sobre as quais incidiam os conteúdos a lecionar. Claramente que nas primeiras intervenções o nervosismo estava bastante presente, mas com o tempo esse sentimento dissipou-se e também devido ao apoio prestado pela cooperante durante as intervenções, mesmo esclarecendo perante os seus alunos que nós, estagiárias, tínhamos de ser respeitadas tal como a respeitavam a ela. Com o decorrer do tempo, estas intervenções passaram a realizar-se com mais naturalidade e qualidade. Inicialmente, surgiram alguns obstáculos, tais como a duração das tarefas propostas e o comportamento da turma. Por vezes, os alunos demoravam muito pouco tempo a realizar as tarefas propostas e houve a necessidade de recorrer à capacidade de improvisação, competência que, a meu ver, deve ser dominada por todos os professores. No que concerne ao comportamento da turma, era já uma dificuldade sentida pela cooperante. A indisciplina manifestada pela turma surgia “como um acto de rebelião contra a regra de vida colectiva e contra o grupo” (Estrela, p. 23). Em conjunto com a mesma, foram sendo desenvolvidas algumas estratégias de reforços positivos e punições de forma a contornar esta questão.

Independentemente do nível a que é feita, “há que saber desenvolver a capacidade de refletir, o que não é de toda tarefa fácil” (Alarcão, 1996, p. 28). Assim sendo, no final do dia, não só em conjunto com a cooperante, mas também individualmente, existia um momento de reflexão sobre as práticas aplicadas ao longo do dia, bem como a procura de possíveis soluções para ultrapassar as adversidades sentidas relativamente aos diversos acontecimentos, permitindo avaliar e reestruturar constantes da prática, o que conduz a um perfil profissional reflexivo, e que se espera, de sucesso (Alonso & Roldão, 2005).

No decorrer da terceira e última fase, respeitante àquela que se aproxima mais da realidade profissional que iremos vivenciar futuramente, foram menos os obstáculos que surgiram. Este aspeto verificou-se pela brandura com que a progressão nas intervenções foi acontecendo. Inicialmente, a intervenção a dias inteiros revelou-se fisicamente desgastante, por falta de experiência, mas a questão foi amenizada, uma vez mais, pela prática. Nas primeiras intervenções, surgiram algumas vezes questões relacionadas com a postura da turma, que nos levaram a criar estratégias de adequação comportamental.

Durante este período, uma vez que a turma estava ao nosso encargo durante um período de tempo mais prolongado, correspondente a um dia, relativamente à fase anterior, tivemos a possibilidade de proporcionar à turma experiências de aprendizagem de uma forma mais pessoal. Pois, na opinião fundamentada de Candeias e Maia (2005, p. 71) “Apesar do trabalho desenvolvido pelos estagiários ter como base a colaboração, a partilha de ideias e de decisões, nunca é esquecida a componente pessoal de cada um, valorizando-se a construção de um projecto profissional pessoal, visível nas intervenções individuais que

acontecem na fase final do estágio”. Embora as trajetórias de aprendizagem fossem projetadas em conjunto pelo grupo de estagiárias, a forma como era dirigida, tendo em conta as características pessoais de cada uma, transformava por completo a sua dinamização, permitindo-nos desta forma a demonstração da nossa identidade profissional, enfatizando as diferenças e similaridades entre nós.

Sempre que as experiências de aprendizagem envolviam materiais manipuláveis ou didáticos (projector), expressão físico-motora, musical ou plástica, os níveis de implicação eram muito mais elevados. De facto, cantar e dançar era a atividade mais apreciada pela turma. Ao apercebermo-nos dessas evidências, foi realizado um esforço na tentativa de que, sempre que possível, fossem incluídas estas vertentes no ensino dos diversos conteúdos temáticos das demais áreas disciplinares. Contudo, como a aprendizagem da escrita prevê um grande trabalho ao nível da motricidade fina, para o domínio e representação dos grafemas, houve uma grande persistência no mesmo, daí a elevada quantidade de fichas de trabalho produzidas por nós. Este facto deveu-se também ao pedido que a cooperante nos fez, nesse mesmo sentido. Tal como era prática sua profissional, o envolvimento de canções durante o ensino dos fonemas, da mesma forma tornou-se nossa, motivada ainda pela satisfação e entusiasmo das crianças sempre que eram informadas de que iriam aprender uma nova “letra ou família de letras¹⁵”. Com a mesma alegria, foram executadas as diversas actividades experimentais proporcionadas pelas estagiárias, bem como todo o tipo de experiências que fossem pouco comuns, como por exemplo, a mistura de cores e o seu resultado, o som produzido pelo toque de um objeto metálico em copos

¹⁵ O termo “família de letras”, adotado pela cooperante, por exemplo para o grafema/fonema B diz respeito às sílabas ba, be, bi, bo, bu.

com diferentes capacidades de água, as cores em Língua Gestual Portuguesa, através da história infantil “O som das cores¹⁶”.

A principal dificuldade com que nos deparamos ao longo de toda a experiência, foi o comportamento da turma, “uma vez que os padrões de comportamento na sala de aula parecem ficar estabelecidos no 1.º ano de escolaridade, este primeiro ano de educação formal oferece uma “janela de oportunidades” para os pais e professores ajudarem as crianças a formar bons hábitos de aprendizagem” (Feldman, Olds & Papalia, 2001, p. 447). Com a experiência e o decorrer do tempo assim como algum trabalho com os pais, estes obstáculos foram ultrapassados de forma bastante positiva, resultando em aprendizagens muito enriquecedoras para o meu futuro profissional.

Ao mesmo nível, estão os conhecimentos adquiridos no âmbito do trabalho com crianças com necessidades especiais e com dificuldades na aprendizagem, com o qual tinha pouco contacto. Tal como preconiza Ainscow (1996, p. 16) “as escolas regulares têm de desenvolver formas de organização e de ensino que constituam uma resposta mais diversificada às necessidades dos alunos” e neste sentido, o que era proposto que estes alunos fizessem era igual para toda a turma. Porém, era dada uma atenção e um acompanhamento especiais, com subtileza, durante a realização das tarefas perante estas crianças, adaptando as práticas pedagógicas, caso necessário, de forma a facilitar a sua compreensão, envolvendo sempre o fator desafio, estimulando a autonomia do raciocínio e procurando o equilíbrio, porque “fazer a papinha” e “adocicar as dificuldades não ajuda a crescer!” (Estanqueiro,

¹⁶ da autora Paula Teixeira (2012), Plátano Editora.

2010, p. 15). Este apoio era dado pela professora designada para esse mesmo fim, quando estava presente na sala, e pela orientadora cooperante assim como pelas estagiárias quando esta não se encontrava na nossa presença. Embora a professora de Ensino Especial ajudasse os alunos referenciados, ela não se limitava a estes. Por outras palavras, apoiava todos os alunos da turma, não fazendo qualquer tipo de distinção, tal como a cooperante e estagiárias, pois deste modo, poderia estar a limitar oportunidades, na medida em que, trabalhando apenas com determinadas crianças, pudesse vir a tornar-se um obstáculo à integração das mesmas na turma (*idem*). Ademais, segundo Estanqueiro (2010, p.13) o aluno “deve fazer as aprendizagens essenciais do seu nível de escolaridade, mas tem o direito de ser apoiado como pessoa diferente e única”.

Seguindo esta linha de ideias, outra situação que proporcionou uma aprendizagem particular durante esta prática educativa, prendeu-se com a forma como lidar com uma criança problemática. Esta criança, denominada por R, para além de carecer de muita atenção e apoio durante a realização das tarefas na sala por parte dos adultos, demonstrou também dificuldades a vários níveis. Estes *handicaps* revelaram-se ao nível da comunicação, ao nível das condutas, do cumprimento de tarefas (modo e tempo), motivação e indícios de perturbações psicológicas. Inicialmente, após uma observação cuidada que incidiu sobre ele, a professora cooperante deu-nos a conhecer alguns episódios anteriores, semelhantes aos que acabavam de acontecer, demonstrando sempre muito carinho e cuidado ao lidar com esta criança, tal como qualquer outra. Ao termos o conhecimento de que pertencia a uma família desestruturada, com o tempo concluímos que, quando estava com o pai

apresentava um comportamento mais calmo, mostrava-se mais equilibrado, mais empenhado e alegre. Por outro lado, quando estava com a mãe, revelou-se uma criança completamente diferente: inconstante, imprevisível, agressiva mais sensibilizada, que de tudo fazia para chamar à atenção. Desde logo, o foco centrou-se em perceber o que se passava, conversando com ele numa tentativa de apurar os motivos que impulsionavam tais evidências. Ao longo desta observação, foram várias as impressões trocadas entre a professora cooperante e as estagiárias, bem como com os restantes adultos do meio educativo (auxiliares e outros professores), pois todos tinham conhecimento da situação, uma vez que o R não passava despercebido, pela forma como agia na escola. Esta troca de ideias aconteceu com o intuito de poder fornecer dados ou fatos que levassem à compreensão das atitudes desta criança. A situação alterou-se no dia em que a criança apareceu na escola com indícios de maus-tratos físicos. Uma vez que a mãe do R não proporcionava o bem-estar físico e psicológico do seu educando impedindo o seu desenvolvimento saudável e harmonioso (Martins, 2002), a professora cooperante decidiu trabalhar em conjunto com a mesma de modo a resolver esta situação. Contudo, após várias tentativas por parte da professora titular, a mãe do aluno não se mostrou interessada. Aquando este episódio, a professora decidiu direccionar a criança para os SPO do agrupamento, de modo a poder auxiliá-la. No final da prática educativa, o R foi avaliado pela psicóloga do agrupamento. Todo este envolvimento proporcionou uma valorizada aprendizagem no que concerne ao lidar com situações nas quais as crianças estão envolvidas e fragilizadas. Assim, foi permitida a apropriação da postura a adotar perante um caso destes, bem como os

cuidados a ter ao lidar com o mesmo e as possíveis tentativas de solução, para o bem-estar do aluno em questão.

Numa perspetiva de aprendiz, posso aferir que, durante esta prática educativa, passei pelos três estádios previstos para um professor em início de carreira: o estádio de sobrevivência, o de consolidação e o de proficiência. Nesta ótica de Nemser (citado em Arends, 1995), no primeiro, possuindo apenas o que aprendi como estudante, no segundo com algumas rotinas necessárias ao ensino e gestão da sala de aula consolidadas e por último, um certo domínio eficaz e rotineiro dos mesmos, ainda que de uma forma ténue.

Toda esta aprendizagem resultou numa maturação das minhas capacidades e competências como futura professora do 1.º CEB, traçando o caminho que permitir-me-á proporcionar aos meus futuros alunos aprendizagens para a vida e boas recordações, como eu tenho da minha passagem pelo 1.º CEB. Esta narração do trabalho desenvolvido nesta valência de ensino reflete que “a experiência não é o melhor professor, mas sim a reflexão ou a análise”, como forma de adequação de práticas e aprendizagem para si mesmo. Em suma, este crescimento profissional deu-se no sentido em que me dedico ao ensino com entusiasmo, apoiada na importância que este tem na minha “missão de formar pessoas, despertar vocações e construir futuros” (Estanqueiro, 2010, p. 121).

Capítulo 3

Experiências-chave

3.1 Indisciplina ou fase de adaptação? *Confronto de duas ideias sob a perspetiva da importância da relação pedagógica no 1º ano de escolaridade.*

A indisciplina e o insucesso escolar são os problemas mais graves que a escola de hoje enfrenta nos países industrializados (Estrela, 2002). No meio educativo atual e na sociedade em geral, uma das problemáticas mais debatidas, devido ao mal-estar profissional que provocam (Estanqueiro, 2010), prende-se com as dificuldades dos professores em gerir os comportamentos dos seus alunos. Frustração, desânimo, diminuição da autoestima, tensão provocada pelo trabalho em clima de desordem e perda do sentido de eficácia são apenas algumas resultantes do desgaste sentido pelos professores face a esta discussão (Estrela, 2002).

O conceito de indisciplina, apesar de ambíguo e numa perspetiva geral, remete para “a violação de normas estabelecidas o que, em contexto escolar, impede ou dificulta o decorrer do processo ensino-aprendizagem” (Silva, 2001, p.9), que se traduz em comportamentos inadequados ou perturbadores. Como enuncia Arends (1995), são quatro as possíveis causas do comportamento inadequado: desinteresse nas tarefas propostas, problemas psicológicos e emocionais que têm origem fora da escola (na família ou na comunidade), a possível disposição autoritária da escola e, por fim, a rebeldia e necessidade de chamar à atenção próprias do processo de crescimento. Assim, torna-se proeminente que o professor, em primeiro lugar, questione e reflita sobre as suas práticas, em detrimento de focar imediatamente como origem do mau comportamento, os fatores inerentes apenas ao aluno. Numa outra perspetiva, Silva (2001) enumera diferentes motivos que originam estes comportamentos. São eles: chamar à atenção com o intuito de obter um

determinado estatuto; luta pelo poder, visando a autonomia relativamente aos adultos; vingança pelo desprezo e mágoa provocados por outros; e, incapacidade e inferioridade assumidas perante uma baixa autoestima. Independentemente da origem destes comportamentos, “Na escola nenhum aluno tem o direito de impedir o trabalho do professor e dos colegas” (Estanqueiro, 2010).

Existe um vasto leque de propostas apresentadas para a gestão destes comportamentos, que visam duas possibilidades: prevenção e intervenção. Todavia, ambos se prendem indiscutivelmente com o conceito de relação pedagógica. A relação professor-aluno é essencial em todos os aspetos na sala de aula, desempenhando um papel ainda mais relevante na gestão comportamental. Na prevenção, a clareza no estabelecimento conjunto de regras da sala de aula é fundamental. “Embora limitadas (...), as regras pedagógicas subordinam-se aos fins do processo pedagógico e da produção que ele pretende gerar e são relativas às situações criadas em função de determinados modelos de intervenção pedagógica” (Estrela, 2002, p.61). Para tal, todos os alunos devem saber com clareza os seus direitos e deveres, desde o início do ano letivo (Estanqueiro, 2010). Já o *timing* é um fator imprescindível na intervenção, produzindo uma “resposta rápida para os comportamentos que têm de ser interrompidos” (Arends, 1995, p.200). Para um maior sucesso é ainda sugerido que se alie uma prática à outra (prevenção e intervenção) uma vez que, como sustenta Estanqueiro (2010, p.72) “Os melhores professores não são os que sabem controlar a indisciplina. São aqueles que sabem preveni-la, ensinando cada aluno a orientar a sua vida de acordo com três princípios fundamentais: respeito por si mesmo, respeito pelos outros e responsabilidade pelos seus actos”.

Passando agora para uma abordagem sobre a relação pedagógica e implicação da mesma na gestão de comportamentos na sala de aula, é fundamental realçar a importância da comunicação entre os sujeitos envolvidos neste processo: aluno e professor. No estabelecimento de uma relação de poder simétrica (Curto, 1998), na qual o aluno tem o mesmo poder que o professor, o respeito mútuo influencia pela positiva a motivação, a disciplina e a aprendizagem dos alunos, contribuindo para a satisfação do professor (Estanqueiro, 2010). A negociação de regras e de contratos comportamentais são o reflexo desse mesmo respeito e simetria, já que a sala deve funcionar em democracia, passando “da disciplina imposta à disciplina consentida, levando o aluno a compreender e a aderir voluntariamente às regras do jogo que ele se vê obrigado a jogar” (Estrela, 2002, p. 20). Para tal, é fulcral que exista uma comunicação saudável entre ambos, baseada em partilha de ideias, expressão de opiniões e promovendo uma relação pedagógica assente em interações positivas. Neste sentido, o professor deve conhecer bem os seus alunos de forma a poder adequar as negociações às necessidades e desejos dos seus alunos (Estanqueiro, 2010), deixando de ser “transmissor (exceto de for solicitado a fazê-lo), juiz e árbitro”, para se transformar num recurso à disposição do grupo, um facilitador (Estrela, 2002, p.24).

Na prática educativa realizada no âmbito do 1.º CEB, observei diversos tipos de comportamentos inadequados que perturbaram o normal decorrer da aula. Alunos constantemente em movimento pela sala, alunos a conversarem sobre assuntos que não se adequavam ao assunto abordado, gritos, idas à casa-de-banho com muita frequência cujos alunos aproveitavam para perturbar alguns colegas no percurso do

sua mesa até à porta da sala, entre outros. De uma semana para a outra, a cooperante ia alterando a posição dos alunos na sala, de modo a perceber quais os pares de carteira e respetivos vizinhos que poderiam resultar melhor, pois “as relações de vizinhança, impostas ou não, tendem a criar relações de proximidade afectiva e de cumplicidade que se prolongam por vezes fora da aula e da escola, sedimentando a rede dos pequenos grupos informais que se vão formando dentro do grande grupo” que é a turma (Estrela, 2002, p.43). Segundo Estanqueiro (2010, p. 75), “Começar bem dá frutos todo o ano. Na primeira aula de cada ano lectivo, com turmas novas, uma boa prática é acolher os alunos com um tom formal, mas caloroso. É insensata a sugestão de «não sorrir até ao Natal»”, mas por esta altura a professora cooperante já questionava, ainda que em tom de brincadeira e passando a antítese, se não teria sido mais sensato cometer a referida insensatez. A reflexão em torno desta questão levou a que eu interrogasse: será que este comportamento não se deve ao facto de estes alunos se encontrarem numa fase de adaptação? Foram adotadas algumas estratégias que visaram a continuidade educativa e articulação com a Educação Pré-Escolar, no entanto estas resultaram nalguns momentos e com alguns alunos.

Como veremos mais adiante neste relatório, a transição da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB é uma das fases mais difíceis na vida de uma criança, apelando à conjugação de todas as suas capacidades de adaptação a novos contextos e estruturas. É do conhecimento geral que o 1.º CEB é o primeiro contacto com uma situação de ensino formal. Partindo das diferenças entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB e avaliando as mesmas, quer ao nível dos espaços, do ambiente educativo, das práticas pedagógicas, quer ao nível da análise dos objetivos gerais de

cada uma destes níveis, pode depreender-se que se trata de uma mudança drástica. Este período caracteriza-se pela insegurança e pela novidade (Moreira, 2012) e onde a criança se testa a ela própria e desafia os outros. No seguimento desta ideia, considero que a indisciplina desta turma do 1.º de escolaridade se deve a esta aclimação ao novo contexto educativo, bem como a novas dinâmicas relacionais, quer na escola, quer em casa, já que as expectativas se elevam ao nível familiar.

Conhecer os alunos a fim de se adequarem estratégias comportamentais e metodologias pedagógicas, para que os seus níveis de implicação nas tarefas propostas e de empenho e gosto pela aprendizagem sejam elevados, revela-se um princípio elementar para o bom ambiente em sala de aula, sem perturbações durante o processo ensino-aprendizagem.

Se por um lado, para um professor que recebe uma nova turma com alunos de diferentes locais, com diferentes temperamentos e personalidades e cujo único conhecimento que tem acerca deles, são aqueles que apresenta a sua ficha de inscrição e o que foi adquirindo ao longo de um curto período de tempo, esta adequação só será possível, mais adiante, quando já os conhecer mais aprofundadamente. Por outro lado, até esse conhecimento mútuo estar totalmente constituído, a hipótese que, a meu ver, se apresenta mais proveitosa é a da tentativa-erro. Por outras palavras, após uma tentativa falhada, a persistência e o professor reflexivo, que reside no profissional da educação, deve fazer emergir novas ideias e novas tentativas na criação de um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo para ambos.

“Faz parte da educação e do crescimento de cada um aprender a lidar com os conflitos e saber gerir os limites postos pelos constrangimentos do mundo físico e social em ordem à preservação possível da sua autonomia. Essa aprendizagem é inerente à função primordial da escola e faz dela uma instância insubstituível de socialização” (Estrela, 2002, p.49). Depois do caos, surge a ordem.

3.2 O papel da escola na promoção de talentos e descoberta de vocações. Refletir sobre práticas pedagógicas.

Durante a minha participação no Programa Intensivo decorrido em novembro de 2012, na Turquia, cujo tema principal foi “*Talented children, talented teachers - Competencies, Resilience and Culture*”, surgiu a necessidade de questionar o papel da escola na promoção dos talentos das crianças.

Uma das principais funções da escola de hoje prende -se com a preparação dos seus alunos para o futuro, respeitando a sua integridade e individualidade. Robinson¹⁷ (1982, p. 4) constata que “*The roles of schools in preparing children for employment have been emphasised repeatedly in the current discussions on the curriculum*”. Conhecer os alunos e ajudá-los a conhecerem-se a si próprios faz parte desse percurso. E que percurso será este se não saber aquilo que são realmente bons a fazer? Qual ou quais os seus talentos? Ao considerarmos esta problemática relativamente à escola, é indispensável repensar no papel do professor como o responsável por “formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida” e não para o sucesso estatístico do país (Estanqueiro, 2010, p. 15).

Sir Ken Robinson, argumenta que, ao descobrimos o nosso “elemento”, isto é, o que move a nossa paixão interior e para o qual somos naturalmente bons, há um maior empenho, dedicação e motivação que resultam num maior sucesso. Este sucesso leva à realização pessoal e, forçosamente ao desenvolvimento da autoestima. Neste sentido, as escolas devem ter a preocupação e atenção para com as aptidões naturais

¹⁷ Sir Ken Robinson, doutorado, líder internacionalmente reconhecido no desenvolvimento da criatividade, inovação e recursos humanos na educação e nos negócios.

dos seus alunos, mas também ressaltar que o talento por si só, não é suficiente. Por outras palavras, a ele tem de se aliar esforço, persistência e muita ambição. Como defende Feldman, Olds e Papalia (2001, p. 458), “Todas as crianças beneficiam do facto de serem encorajadas nas suas áreas de interesse e capacidade. O que aprendemos sobre promoção da inteligência, criatividade e talento nas crianças mais capazes pode ajudar todas as crianças a realizar ao máximo o seu potencial”. Na mesma linha ideológica, Estanqueiro (2010, p. 13) afirma que “Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes.”

Se por um lado, existem escolas especializadas para a promoção de talentos (Conservatórios, Academias de dança, Escolas de futebol, Centros de línguas), que se revelam imprescindíveis no aperfeiçoamento de talentos, por outro, bons talentos desenvolvem-se com bons professores e a escola onde passam mais tempo deveria, de alguma forma, ter a possibilidade de impulsionar o desenvolvimento dessas mesmas capacidades. Embora não haja “uma fronteira exacta entre ser sobredotado e não ser sobredotado, criativo e não criativo, talentoso ou não talentoso” (Feldman, Olds & Papalia, 2001, p.458), atualmente a ideia de criança talentosa está diretamente associada à ideia de sobredotação, daí a escassa bibliografia que visa as crianças talentosas apenas como mais capazes para uma determinada área. Desta forma, torna-se essencial que o professor, na sua vertente reflexiva, analise as suas práticas pedagógicas no sentido em que o aluno possa ter espaço para vivenciar diferentes actividades, descobrindo onde encontra o seu bem-estar e a sua motivação para agir. A escola e o professor surgem

então, não só como facilitadores desta descoberta, mas também como promotores da mesma e do talento a ela associada.

O professor, durante a sua formação é chamado para respeitar os alunos como um todo. Esta ideologia leva a que tenha de adequar a sua ação em função das necessidades dos seus alunos. Para Robinson (1982), certamente que existe a necessidade de se ter educação para o número, para a ciência, para as línguas, do mesmo modo que temos de a ter para as artes. Assim, na sua prática educativa, o docente deve proporcionar a todas as crianças na sua sala de aula, tarefas que permitam a identificação de áreas de maior domínio e capacidade e, posteriormente, prestar auxílio no aperfeiçoamento das mesmas.

Durante a prática educativa supervisionada no âmbito do 1.º CEB, a professora cooperante revelou-se atenta a este aspeto nos seus alunos e preocupada em desenvolvê-los, através da motivação. Relatando dois exemplos práticos da turma, existia uma aluna que revelava uma grande aptidão para o desenho e um aluno que tinha aprendido a ler sozinho. Para o primeiro caso, a professora inscreveu-a, com o consentimento da mesma e da encarregada de educação, num concurso de desenho, cujo melhor seria publicado em órgãos da comunicação social, retratando uma situação específica, a pedido da organização. Já para o outro aluno, a solução passou por envolvê-lo na leitura para a turma, quer de perguntas relativas às tarefas propostas, quer de literatura infantil. Cabe a cada professor encontrar a solução mais adequada para cada aluno, mediante as condições e ofertas a que tem acesso. Neste sentido, considero evidente e necessário apostar-se na formação de professores para este aspeto pouco desenvolvido.

A promoção destes talentos revela-se fundamental no desenvolvimento da autoestima. Uma vez que esta é uma componente do autoconceito que estabelece a ligação entre aspetos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade, quanto mais elevada for nas crianças, mais elas tendem a ser alegres e, conseqüentemente a desenvolverem-se de forma mais equilibrada e harmoniosa (Feldman, Olds & Papalia, 2001). Na minha prática vou ter em conta este aspeto, pois a minha principal preocupação é ajudar os meus alunos na sua preparação para o futuro, apostando na formação de crianças realizadas, sensatas e felizes.

3.3 Investigação: Inteligências Múltiplas, Estilos de Aprendizagem e Diferenciação Pedagógica: o papel do professor.

3.3.1 Introdução, contextualização e pertinência do estudo.

O presente capítulo diz respeito a uma análise de conteúdo realizada em torno de uma temática. A minha participação no *Intensive Program “Talented children, talented teachers - Competencies, Resilience and Culture”*, realizado em Balıkesir, Turquia, no mês de novembro de 2012, foi de facto determinante para a realização deste estudo. O tema deste programa e o seu principal objetivo foi dar a conhecer e adequar práticas para a promoção de talentos, competências e resiliência nas crianças, bem como um entendimento acerca do impacto cultural nas mesmas. Após ter participado num *workshop* que remetia para esta temática, dinamizado pela professora Hilde Grobben, da Universidade Katho da Bélgica, o meu interesse por esta temática surgiu. O objetivo principal desta comunicação foi a criação de condições facilitadoras de aprendizagem, tendo em conta os talentos das crianças, aspeto que considero extremamente valioso na minha perspetiva como futura professora de 1.º CEB. Para além desta importância, encaro-o como um tema pouco analisado e que pretendo esmiuçar, dando a conhecer a relevância das conclusões retiradas, influenciando positivamente a prática de quem entra em contacto com as mesmas, visando o objetivo da investigação em Pedagogia, que visa “promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (Sousa, 2005, p.29).

Esta pesquisa e análise de dados foi realizada ao longo da prática educativa supervisionada II, referente ao 1.º CEB, com o envolvimento da turma do 1.º ano de escolaridade com a qual realizei esta experiência de estágio. A metodologia adotada para este trabalho, a análise de conteúdo, pode ser definida por Berelson, citado em Carmo e Ferreira (2008), como uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, tendo por objetivo a sua interpretação. Para tal, mediante o trabalho desenvolvido, pretendo demonstrar conteúdos significativos para o tema em causa, que reproduzam uma visão da realidade dos factos (Carmo & Ferreira, 2008).

3.3.2. Enquadramento teórico.

Ao longo deste trabalho, emergem três conceitos que orientam toda a ação envolta, surgindo a necessidade de os clarificar, a fim de que o leitor possa acompanhar todo o trabalho em compreensão plena do que lê.

A teoria das inteligências múltiplas (IM¹⁸) surge com Howard Gardner¹⁹, que segundo Silver, Strong e Perini (2010, p.10) alterou profundamente o conceito de inteligência “graças à forma como expandiu os parâmetros do comportamento inteligente, a fim de incluir diversas competências humanas”. Este psicólogo contemporâneo defende que a

¹⁸ A sigla IM será, daqui em diante, utilizada para designar o conceito de “Inteligências Múltiplas”.

¹⁹ Howard Gardner é um psicólogo cognitivo e educacional ligado à Universidade de Harvard, na qual é professor e desenvolve projetos relacionados com a sua teoria das Inteligências Múltiplas. Distinguido por diversos galardões, entre eles o prémio da MacArthur Foundation (1981) e o Prémio Príncipe das Astúrias das Ciências Sociais (2011).

inteligência é unitária na cognição humana, sendo única, quantificável e que detém a capacidade de ser trabalhada. (Gardner, 2000). Sabendo que cada ser humano, na sua singularidade, possui uma maior ou menor aptidão para determinadas áreas, Gardner fragmentou a inteligência em oito categorias distintas, para as quais cada ser humano é mais capacitado: verbo-linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal/cinestésica, naturalista, interpessoal e intrapessoal. A aptidão verbo-linguística manifesta-se na capacidade para usar as palavras visando a argumentação, persuasão, relato de histórias, escrita e ensino, recorrendo a trocadilhos, metáforas e comparações. No que respeita à segunda, à lógico-matemática, tem por base um pensamento que é facilitado pela deteção de padrões, relações de causa e efeito e estabelecer sequências. Relativamente à espacial, as atenções são focadas em detalhes visuais, possuem uma grande capacidade para representar ideias, recorrendo a gráficos, quadros ou a imagens e têm uma grande facilidade em passar o concreto para o abstrato, por exemplo partindo de uma palavra, concretizando-a mentalmente numa imagem. No que concerne à musical, como o próprio nome indica, o domínio e facilidade em construir melodias, ritmos, em cantar ou mesmo em criar composições musicais são aspetos que caracterizam os indivíduos com maiores capacidades para a área musical, bem como uma sensibilidade extraordinária em relação a tudo o que esta abrange e comporta. A capacidade de utilizar o corpo de diversas formas e com precisão, ademais o manuseamento de objetos e o tato bem desenvolvidos são características do indivíduo apto na área corporal/cinestésica. A inteligência naturalista é aquela que se define pela superior sintonia com o mundo natural, pela busca de conhecimento acerca do mesmo e ainda pelo bem-estar que resulta das vivências ao ar livre e constante vontade

de passar por essa experiência. Por fim, uma em oposição à outra, surgem as inteligências interpessoal e intrapessoal, cuja primeira revela na pessoa uma grande abertura, predisposição e facilidade no relacionamento com outros, extroversão e com uma elevada competência em trabalhos de grupo. Em oposição a esta, surge a intrapessoal, na qual o indivíduo demonstra preferência pela independência e pela ação introspetiva, estabelecendo objetivos realistas.

Importa de igual modo clarificar o conceito de estilos de aprendizagem. Trata-se de um assunto de particular interesse para os professores, uma vez que “diz respeito às variações entre estilos cognitivos e de aprendizagem, sobretudo na forma como os alunos percebem o seu mundo, processam e reflectem sobre a informação” (Arends, 2008, p. 50). Este conceito partiu do facto de se ter concluído que o ser humano pode perceber ou absorver a informação de forma concreta, utilizando os sentidos, ou de forma abstrata, através da sua intuição. A forma como processa essa mesma informação pode acontecer igualmente de duas formas: através da lógica do raciocínio ou da subjetividade do sentimento. Partindo destas ideologias, brotam quatro estilos de aprendizagem (Silver, Strong & Perini, 2010). A aprendizagem por via da proficiência é um estilo realista, prático e pragmático, na qual a ação é desejada em detrimento da teoria. Os indivíduos que aprendem melhor através da compreensão preferem os desafios intelectuais e a curiosidade acerca das teorias impera neste processo. Em contraposição, a aprendizagem pela autoexpressão visa a perspicácia e a imaginação, com as quais os indivíduos se comprometem com os seus valores em busca de alternativas e novas formas de expressão. Por fim, existem ainda os que aprendem de forma interpessoal o que, por outras palavras,

se traduz na preferência por conhecerem o que afeta a vida das pessoas, em relação aos factos impessoais ou às teorias. Contudo é relevante salientar que todos os seres humanos dominam os quatro estilos de aprendizagem, embora dominem melhor uns em relação a outros, porque para além do perfil pessoal de cada um, há “tarefas específicas que implicam também uma variedade de estilos de aprendizagem. O simples acto de ler, por exemplo, exige que recorramos aos quatro estilos” (*idem*, p.31).

Importa ainda focar o conceito de diferenciação pedagógica como individualização do trabalho em “resposta à necessidade que o ensino tem de ter em conta” no respeito pelas diferenças dos seus alunos, segundo os padrões de aprendizagem próprios (Not, 1991, p.125). A curiosidade própria da idade leva a que estes vivenciem situações distintas daquelas que já conhecem. Nesta linha de ideias, como podem saber se gostam daquilo que não conhecem? Ao mesmo nível que a importância de adequar o processo ensino-aprendizagem, surge a importância de dar a conhecer novas formas de aprender, formas de expressão, pois a criança pode querer exprimir-se, desenhar, construir, mas não sobre os domínios que lhe são propostos (*idem*). Em alternativa, devem ser-lhe apresentadas novas formas de o fazer, erigindo os seus níveis de implicação, resultando em aprendizagens mais significativas, logo mais duradouras.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, enunciada na Organização Curricular e Programas do 1.º CEB, salienta como objetivo do ensino básico: “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico,

criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”. Com este trabalho, é pretendido demonstrar de que forma pode ser assegurada esta formação e é igualmente pretendida a aquisição de uma das máximas da educação: o respeito pela diferença nas escolas, às quais compete proporcionar, promover e auxiliar orientação especializada no desenvolvimento dos talentos dos seus alunos.

3.3.3. Questão-problema e objetivos.

Estanqueiro (2010, p.12) enuncia que “Não há um aluno padrão. Todos os alunos são diferentes. Uns gostam da expressão escrita; outros preferem a comunicação oral. Uns apreciam o trabalho individual; outros aprendem melhor em grupo. Uns são lógicos; outros, criativos. Uns são extrovertidos; outros introvertidos. Uns são rápidos; outros, lentos”. Perante esta ideologia, considero bastante pertinente refletir sobre a ação do professor que visa a possibilidade de uma diferenciação pedagógica numa perspetiva de respeito pela diferença como boa prática educativa.

Ponderei então sobre a possibilidade de os professores poderem integrar esta abordagem na projeção das suas práticas pedagógicas, tendo em conta a necessidade de as diferenciar, estabelecendo a ligação entre a mesma e os diferentes estilos de aprendizagem e inteligências múltiplas. Esta diferenciação resulta na diversificação e enriquecimento das aprendizagens dos seus alunos, através da agregação de dois dos melhores modelos que permitem um entendimento que incide nos modos de pensar e de aprender das crianças. Partindo destas ideias, “a formulação da problemática, condensando-a numa interrogação clarifica

e simplifica a questão, permitindo que se pense na investigação como um modo de pesquisar a resposta mais adequada para o problema levantado” (Sousa, 2005, p.44). Surge então a questão-problema em torno desta temática: *Qual a pertinência e possibilidade de adoção de uma prática pedagógica diferenciada, tendo em conta a multiplicidade de inteligências e estilos de aprendizagem existentes numa turma?*

Resultante desta reflexão e análise, emerge como objetivo principal deste trabalho *demonstrar as vantagens da conjugação destas duas abordagens (inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem), na diferenciação pedagógica*, facilitando a sua aplicação no contexto educativo, por parte dos docentes.

3.3.4. Procedimentos

A Análise de Conteúdo “essencialmente de uma análise estrutural, em que se procura, em documentos de natureza variada, através de operações de disjunção e conjunção, entender a sua organização estrutural para, a partir daí efectuar inferências que levem ao real conteúdo” (Sousa, 2005, p.265).

Tratando-se de um tema pouco abordado, a variedade documental que incidia neste tema aplicado na área da Pedagogia era muito escassa. Decidi, então, optar por dois procedimentos: recorrer à análise documental permissível, recolher algumas opiniões, através de uma entrevista em conversa informal, junto de quatro docentes experientes no 1.º CEB. Ainda a acrescentar às estratégias metodológicas adotadas, o relato das tentativas executadas por mim. Neste sentido, foi através do

teste das inteligências múltiplas, cuja utilidade se prendia com medir capacidades (*idem*), procedendo ao apuramento das existentes na turma com a qual trabalhei e posterior adequação de algumas práticas, bem como os resultados que dela advieram.

Na entrevista, “não se trata, porém, de submeter o sujeito a uma série de perguntas curtas e directas, como um interrogatório policial, mas de estabelecer com ele uma conversa amena e agradável no decurso do qual o entrevistado vai proporcionando as informações que o entrevistador espera” (*idem*, p.247). Optei por recorrer à entrevista com perguntas abertas, uma vez que as respostas que queria obter não se encontram nos documentos, na qual apenas pretendia fazer uma pequena sondagem (Carmo & Ferreira, 2008). A minha preocupação com a seleção das entrevistadas prendeu-se com a opção por docentes cujas práticas não fossem estanques e os grupos com quem trabalharam não fossem homogéneos ou com diferenças pouco significativas na sua heterogeneidade, relativamente a alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Apoiada nesta ideia, as entrevistadas selecionadas atualmente contam com mais de 10 anos de experiência no ensino, sendo uma delas a professora cooperante. Todavia, três delas já trabalharam e trabalham atualmente com grupos-alvo desiguais dos que pertencem às classes regulares, nomeadamente em educação especial e alunos cujo português é língua não-materna. As colaboradoras foram avisadas previamente, a fim de garantir a sua disponibilidade (*idem*, 2008) e após terem sido realizadas, foi efetuado o registo das respostas (vide apêndice 5).

3.3.5. Interpretação dos dados.

Atualmente, a heterogeneidade e a quantidade de alunos por turma leva a que muitos docentes considerem o ensino individualizado como uma utopia (Estanqueiro, 2010). Contudo, considero importante alertar para alguns aspetos que podem demonstrar precisamente o oposto. Ainda que a diferenciação pedagógica seja uma abordagem que exige uma dedicação intensa para um professor, o seu impacto nas crianças e nas suas aprendizagens podem advir como motivação e reforço positivo para a aplicação da mesma.

Numa leitura que recaiu nas IM como predisposições, é possível aferir que estas, apesar de haver uma predominância de uma ou duas em cada indivíduo, podem ser combinadas. Isto é, para uma determinada ação pode recorrer-se a mais que uma, esteja muito ou pouco desenvolvida. Neste sentido, são seis as práticas de ensino que reforçam a variação metodológica, dando resposta às diferentes necessidades dos alunos, bem como diversificando as suas experiências de aprendizagem (Silver, Strong & Perini, 2010). Visar o desenvolvimento de inteligências específicas, surge em primeiro lugar, através da criação de áreas de interesse específicas na sala ou na escola. Estas áreas podem estar remetidas para um tópico, ou então podem ser abertas, dando a liberdade a quem opera nas mesmas, para escolher o que quer abordar. Diversificar o processo de ensino, visando todas as inteligências e/ou estilos de aprendizagem e o currículo, tornando-o rico e justo, são apresentadas as seguintes propostas. Ao mesmo nível, sobrevém o papel do professor na potencialidade de proporcionar aos alunos opções de atividades e de avaliações, os projetos a título de exemplo, atendendo à importância da relação pedagógica, professor-aluno para a concretização desta prática.

Uma outra sugestão apresentada, é o apoio à aprendizagem numa inteligência e/ou estilo em particular, permitindo o recurso a uma/um mais desenvolvida para melhorar a compreensão de determinados conteúdos para o aluno. Finalmente, as inteligências como vias para a compreensão de tópicos mais abrangentes, por outras palavras e tomando um exemplo prático, a utilização do tópico da música de Mozart para o ensino de conceitos como a beleza (Gardner, 1999). Deste modo, segundo Silver, Strong e Perini (2010), consideram pertinente aliar o conhecimento acerca das IM da turma aos estilos de aprendizagem, incentivando ao equilíbrio do processo ensino-aprendizagem. No entanto, o professor também tem preferências e aptidões maiores para determinadas inteligências e estilos, atentando que “sem mesmo o sabermos, podemos estar a criar um ambiente em que os alunos não se sentem confortáveis nem estimulados” (*ibidem*, p.37). Para tal, é importante elaborar uma análise e reflexão sobre a maneira como abordamos os diferentes estilos de aprendizagem, ou falhamos nessa abordagem” (*idem, ibidem*).

Estes dois modelos, como podemos verificar, integram-se de forma instintiva e imediata, embora um se direcione para o conteúdo (IM) e, em alternância, o outro incida no processo em si como esse conteúdo é processado. Todavia, a descoberta dos pontos comuns é perfeitamente espontânea, tirando partido das vantagens da conjugação de ambos, usufruindo de uma relação de interdependência e necessidade já que se complementam reciprocamente.

E de que forma é que este vínculo pode originar aprendizagens tão significativas para os alunos? Na esteira de Silver, Strong e Perini (2010), a abordagem integrada destes dois modelos comporta os quatro

princípios-chave inerentes à maximização do processo de aprendizagem: conforto, desafio, profundidade e motivação. Sabendo que o desconforto, seja ele de que origem for, é prejudicial à qualidade da aprendizagem, o facto de se utilizarem mecanismos com os quais os alunos se identificam e se sentem confortáveis revela-se um princípio indispensável durante todo este processo. O segundo princípio é o desafio, mas este apenas pode existir se o aluno se sentir confortável. A profundidade, referente ao terceiro princípio, prevê uma abordagem mais completa e esmiuçada dos assuntos, uma vez que estes modelos preveem o processamento e o pensamento relativos a um conteúdo, a partir de várias perspetivas, levando a padrões de raciocínio mais elevados. Por último, mas não menos importante, o quarto princípio: a motivação. A repetição leva ao tédio e inevitavelmente ao desinteresse e desmotivação. Numa tentativa de contorno a esta ideia, a possibilidade de se variar nas práticas, induzindo os alunos à exploração dos seus interesses, criando um ambiente de sala de aula propício onde permanecem interessados, envolvidos e participantes ativos nas tarefas.

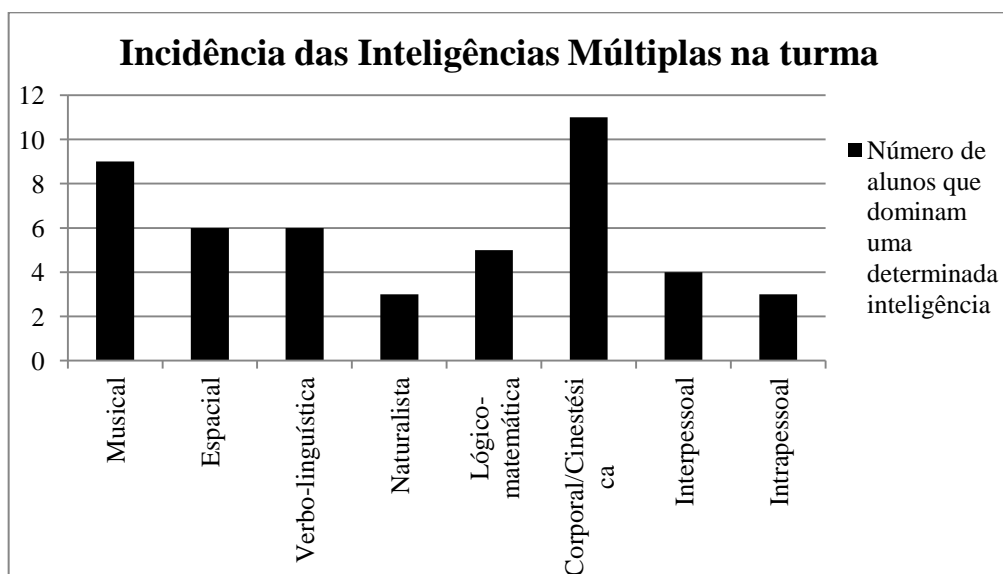
Seguidamente a toda esta análise, emergiu o interesse em perceber qual o entendimento que algumas docentes tinham relativamente a esta temática, bem como a sua posição e postura em sala de aula, no seguimento destas ideias (vide apêndice 5). Todas as entrevistadas tinham conhecimento relativamente a esta temática, ainda que um pouco ténue e todas relacionam esta teoria com as aprendizagens e talentos dos alunos, na medida em que devem usufruir de estímulos baseados na diferenciação, quer nas aprendizagens dos seus alunos, quer nas suas práticas. Quanto à possibilidade de adotar uma prática de ensino diferenciado, que abranja todos os alunos e a sua individualidade, das

quatro entrevistadas, três consideram possível e uma não, sendo que a que considera a impossibilidade se trata da professora cooperante. Na possível concretização desta prática, as colaboradoras apresentam diversas sugestões que passam pelo conhecimento aprofundado do grupo e perante a diversidade compete ao professor criar estratégias de modo a manter a motivação e interesse de todos. No que concerne à estratégia que encaram como mais adequada, são apresentadas algumas ideias: aprendizagem cooperativa e associação da prática instrutiva a uma socio-construtivista, tirando partido das potencialidades de ambas. A docente que considera que não é possível adotar uma prática diferenciada, citando a sua opinião, justifica-a da seguinte forma: “ainda muitas crianças crescem a ouvir que não são inteligentes e são, por isso, sem valor. Enquanto persistir esta ideia e esta orientação por parte do Ministério da Educação, não é possível atender às necessidades individuais dos alunos”. Em resposta à questão “Considera que sempre que utilizou metodologias não-expositivas ou tradicionais, as aprendizagens dos seus alunos se deram de uma forma mais sólida e significativa?” todas responderam que sim, argumentando que, passo a citar, “Ao ser forçado a atuar e pensar não naturalmente, tem uma significativa influência negativa na eficácia da aprendizagem dos alunos (pessoas relaxadas e felizes aprendem mais prontamente do que as outras). A motivação do aluno é também um canal de aprendizagem. Quando se acrescenta a isso, confiança, tudo começa a fazer mais sentido porque eles veem que estão a fazer algo bem, e que são reconhecidos também pelos outros. Nesta base, qualquer metodologia provoca aprendizagens sólidas e significativas”; “Hoje procura dar-se a possibilidade aos alunos de haver uma maior interação entre os pares e o professor, o que permite, proporcionar uma maior motivação/interesse na apresentação dos

conteúdos. Desta forma, o professor pode ter um conhecimento mais abrangente dos conhecimentos dos seus alunos, detetando os seus pontos fortes e garantir um ambiente mais agradável”.

Ao longo da minha prática educativa supervisionada no âmbito do 1.º CEB, tive a perceção do modo como os alunos realizavam aprendizagens mais significativas. Desta ideia, surgiu a possibilidade de apurar as IM dominantes na turma, através de um teste (vide apêndice 6). O gráfico que se segue apresenta os resultados dessa aferência.

Gráfico 1 - Incidência das Inteligências Múltiplas na turma.



Analisando a informação presente neste gráfico, torna-se evidente que as áreas corporal/cinestésica e musical imperam nesta turma. Após ter retirado esta conclusão, considereei importante incluir, sempre que possível, pelo menos estas duas áreas nas trajetórias de aprendizagem projetadas. A minha curiosidade característica de principiante e

inexperiente levou-me ao esforço na inclusão destes modelos na minha prática, já que este é um período de testes e experiências pessoais. Ao longo da experiência de estágio e em oposição à opinião da cooperante que considerava que não era possível praticar uma diferenciação pedagógica de forma a abranger os interesses de todos os alunos, encarei como um desafio a tentativa de aplicar a mesma, ainda que de uma forma discreta. Inicialmente, tinha previsto ensinar conteúdos visando em primeiro lugar a não diferenciação pedagógica e, posteriormente agiria numa perspetiva diferenciada. Contudo não foi possível pôr esta ideia em prática, pois as aprendizagens e o seu significado não são quantificáveis, na impossibilidade de estabelecer uma comparação entre ambas. Assim, adaptando o meu objetivo, apenas observei as atitudes dos alunos aquando destas experiências, já que o nível de significado que dão às aprendizagens não é mensurável. Todavia, perante observações de sinais denunciadores da sua implicação, empenho, entusiasmo e conforto na execução das tarefas propostas, foi possível deduzir se estas aprendizagens se revelariam significativas.

3.3.6. Resposta à questão-problema e conclusões do estudo.

Partindo da interpretação dos dados, posso concluir que de facto é bastante pertinente e há a possibilidade de adoção de uma prática pedagógica diferenciada, por todos os motivos referidos anteriormente, ao longo deste pequeno trabalho. Tendo em conta os estilos de aprendizagem e as IM dos alunos, esta ideia é considerada, enfatizada e defendida por professores com experiência, partindo das suas próprias vivências. Devo ainda acrescentar as observações que fui efetuando ao

longo das minhas tentativas, que se traduziram em aprendizagens ricas e um grande sentimento de realização já que, resultaram em aprendizagens com significado para os meus alunos, pois demonstraram um grande entusiasmo, empenho, conforto, autoconfiança, autoestima e alegria ao longo das experiências de aprendizagem proporcionadas com este intuito. Como refere Arends (2008, p.67), “Os professores podem planificar atividades de ensino que interliguem uma grande variedade de estilos de aprendizagem”.

Apesar de considerar as práticas pedagógicas socio-construtivistas como essenciais, encaro que estas não são estanques e cuido como fundamental aliar-se a estas, um flanco transmissivo, que permite a compreensão de conceitos mais abstratos e menos lógicos, tirando partido do que ambas têm de melhor. Potenciar as estratégias metodológicas através da união dos pontos mais fortes de cada uma, traduz-se num emprego e uso inteligente de todas as ferramentas ao dispor dos docentes. Torna-se, deste modo, fulcral que o professor adequa as suas práticas no sentido da diferenciação pedagógica, ainda que não seja o suficiente para resolver todos os problemas que afetam o rendimento escolar dos alunos, uma vez que existem muitos fatores que não são inerentes à escola, nem à ação dos professores (Estanqueiro, 2010). Contudo, “valorizar a diversidade de aptidões dos alunos (as «inteligências múltiplas», na expressão de Howard Gardner) é um caminho para a motivação e o sucesso” (*idem*, p.14)

Em jeito de conclusão e citando Estanqueiro (2010, p.13), cuja frase tão perfeitamente se adequa a esta reflexão, “com realismo, os bons professores esforçam-se por conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem dos seus alunos.

Cada aluno deve fazer as aprendizagens essenciais do seu nível de escolaridade, mas tem o direito de ser apoiado como pessoa diferente e única. Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes”.

PARTE III

Transição entre estes dois níveis: a
Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do
Ensino Básico

A canção como potencializadora/facilitadora no processo ensino-aprendizagem. Reflexo desta experiência na transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A palavra transição, como a própria é definida, prevê a passagem de um ponto para outro. Esta deve fazer com que o panorama dessa mudança seja o mais aprazível possível, sabendo que na ótica de Serra (2004), “uma mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança” (p. 19). A transição da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB trata-se, no meu ponto de vista, da mais exigente de todas, já que a criança “entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (Ministério da Educação, 1997, p. 89).

A transição deve firmar-se numa perspetiva articuladora entre ambos os níveis, considerando todos os saberes, emoções e capacidades. Esta nova etapa da vida de uma criança faz emergir as suas aptidões de adaptação e, conseqüentemente, a sua espantosa capacidade de resiliência. Como define Grotberg (1995), “*resilience is a universal capacity which allows a person, group or community to prevent, minimize or overcome the damaging effects of adversity*”. Cabe ao educador, ao longo de todo o percurso na Educação Pré-escolar, privilegiar o trabalho com as crianças em torno das emoções, dando-lhes espaço para a promoção e fomentação dessa mesma resiliência. Segundo Vasconcelos (2007), o apoio no desenvolvimento de valores como autoconfiança, auto-estima e autocontrolo são essenciais a uma inserção positiva na escolaridade obrigatória. Isto é, o educador tem um papel fundamental na aquisição das ferramentas que facilitam a passagem e a adaptação ao novo meio.

O Artigo 8º, ponto 2 da Lei de Bases do Sistema Educativo refere que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior”.

Ao professor do 1.º CEB compete ter em conta todas as aprendizagens que os seus alunos trazem da educação pré-escolar, desenvolvendo práticas educativas que veiculam a continuidade educativa entre as duas valências. Esta ideia de continuidade educativa assegura na criança um processo evolutivo natural e harmonioso (Rodrigues, 2005).

Ao longo da prática educativa supervisionada no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º CEB, tive a oportunidade de verificar que há um trabalho que é inevitavelmente desenvolvido, neste sentido.

Assim sendo, “Aos professores do 1.º CEB, pede-se que tenham em consideração os conhecimentos que as crianças trazem da educação pré-escolar, que percebam as diferenças de modelo curricular entre os dois níveis educativos” e “Aos educadores de infância, importa conhecer o nível seguinte, o seu modelo curricular e as exigências impostas pela avaliação formal no final de cada ciclo” (Serra, 2004, p. 91).

Ao concentrar-me nesta temática, correria o risco de ir parar à valorização desgastada da motricidade fina e da preparação para a leitura e escrita, na educação pré-escolar, não deprecando este aspeto. Contudo, as experiências nas práticas educativas I e II, permitiram-me estabelecer uma ponte entre os dois níveis, debruçando-me sobre um aspeto que verifico ser pouco considerado.

É do conhecimento geral que, durante a permanência no jardim-de-infância, as aprendizagens relativas à expressão musical, passam primordialmente pelas canções, cujo texto incide sobre diversos conteúdos

temáticos abordados. Decorrente da importância da expressão musical, mais especificamente do cantar no desenvolvimento da sensibilidade auditiva e na progressão das crianças relativamente à linguagem, na medida em que “passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (Ministério da Educação, 1997, p. 64), surge a possibilidade de dar continuidade a determinados conteúdos, no 1.º CEB, suportados por este propósito. O canto “é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade” (Willems, 1970, p.23). É ainda um meio privilegiado pelas crianças para a manifestação de sentimentos. O mesmo autor, ao longo do trabalho que desenvolveu a este respeito, concluiu que ao iniciar-se um despertar musical precoce, dado que o indivíduo beneficia de uma relação intimista com a arte, as aprendizagens tornar-se-ão mais espontâneas futuramente.

Nesta linha de ideias, durante a prática educativa supervisionada II, perante a turma de 1.º ano com a qual trabalhei, foi notório um grande deleite por parte das crianças para cantar. No mesmo sentido, pude aferir que as crianças evidenciaram um vasto leque de canções que abrangiam diversos conteúdos programáticos, incidentes sobre as demais áreas disciplinares. Partindo desta, foi-me possível depreender com bastante clareza que houve uma grande preocupação e trabalho de *background*, por parte das educadoras na Educação Pré-escolar (EPE²⁰), neste sentido. Da mesma maneira, pude deduzir que a professora titular desta mesma turma, teve o cuidado de dar seguimento a essa mesma prática

²⁰ A abreviatura EPE será, daqui em diante, utilizada como referência à Educação Pré-escolar.

pedagógica. As trajetórias de aprendizagem traçadas pela mesma, para os variados conteúdos, passavam na grande maioria das vezes pela canção.

Tendo em conta que as crianças quando cantam fazem-no por prazer, a música comporta ainda um efeito terapêutico. Este efeito é observável no sistema nervoso, no estado psíquico, ou ainda num estado de harmonia em geral do ser (Willems, 1970). Fato este perfeitamente visível em todas as crianças com quem tive a oportunidade de trabalhar e constatar este aspeto. Sempre que as trajetórias de aprendizagem abrangiam a área da expressão musical, todas as crianças demonstraram elevados níveis quer de implicação, quer de satisfação e entusiasmo. Além disso, os alunos desta turma assumiam o canto como terapia durante a realização de tarefas, ao longo de todo o dia. Funcionava como um medicamento controlador de comportamentos e motor de concentração, pois ao contrário do que eu esperava, ao cantar, a turma acalmava-se e os níveis de concentração tornavam-se mais elevados.

Desde os tempos da Grécia Antiga que a música tem sido vista como reconfortante para a alma (Fletcher, 1989), motivo pelo qual estas crianças cantavam constantemente. Ao contrário do que afirma o mesmo autor, estas crianças não necessitavam de motivação para cantar. Quando acontecia, partia aleatória e espontaneamente de um dos elementos da turma e, de seguida, toda a turma era contagiada pela canção. Por diversas vezes, só parte dela dominava por completo a canção (texto e melodia), contudo os que não o faziam, trauteavam a melodia ou iam acertando nalgumas palavras do texto. Nenhum destes alunos se serviu vez alguma disto como desculpa ou motivo para não cantar. Simplesmente todos cantavam, ainda que à sua maneira.

Ao verificar todos estes aspetos, foi-me possível deduzir que o canto não pode apenas ser visto como parte de uma atividade

extracurricular, mas sim como impreterível na abordagem de conteúdos temáticos no 1.º ano do 1.º CEB.

Esta experiência tornou-me numa professora “*self-conscious about singing from time to time, or even all the time*” (Mills, 1991, p. 54).

Deste modo, tive o cuidado de incluir o canto no planeamento das trajetórias de aprendizagem, à semelhança e com o auxílio da cooperante com quem trabalhei. Ao planificar atividades de canto, ou que incluíam canto, tive sempre em conta a minha autoconfiança, pois “*you can organise singing so that you are faced only with challenges that you feel ready to meet. That way, your confidence will grow*” (*idem*, p. 55). Assim, são desenvolvidas capacidades e competências tanto no professor, como nos alunos. Numa fase inicial da prática educativa no âmbito do 1.º CEB, ao preparar as tarefas que iria apresentar, comecei por envolver nos conteúdos, músicas já conhecidas da turma. Ao longo do tempo, o *feedback* foi sendo tão positivo, que a minha confiança aumentou consideravelmente, levando a que, numa fase final, ensinasse canções que nenhuma criança sabia, algo que sempre foi perfeitamente exequível.

Segundo Mills (1991), o ensino de uma canção pressupõe três etapas. Numa primeira fase é esperado que o professor cante a canção às crianças, ou que as faça ouvir, com o intuito de lhes dar a conhecer aquilo que vão aprender. Seguidamente, na segunda etapa, o professor ensina a canção aos seus alunos, repetindo de forma segmentada e pedindo que repitam para ele, sistematicamente. Por fim, a canção é cantada por todos, sendo esta a terceira e última etapa, cujo fundamento é que os alunos percebam que realmente adquiriram algum conhecimento. De todas as vezes que durante a minha intervenção, como estagiária, ensinei uma música aos meus alunos, estas três etapas foram sempre tidas

em conta, concretizando a intencionalidade colocada nesta tarefa lúdica, resultando numa aprendizagem significativa para todos. Todavia, estas aprendizagens apenas se deram devido ao facto de ter havido preparação e trabalho na EPE, como já foi referido anteriormente. É certo que nem todas as crianças traziam esse “trabalho de casa” feito, já que vieram de diversos locais, distintos entre si, e cujas preocupações e práticas educativas diferem de igual forma. Mas partindo desta ideia, foi possível aferir que todas as crianças revelaram altos níveis de resiliência ao demonstrarem estar em níveis bastante similares, à medida que o tempo foi passando, tendo a capacidade de acompanharem os colegas que vinham com melhor preparação nesta área.

Assim sendo, segundo Laurent (1999), cabe ao professor o papel de tornar a escola, por um lado como um sítio no qual se acolhem todas as crianças, e por conseguinte um lugar suscetível de assegurar uma igualdade de oportunidades; por outro lado, esta tem de ser, do mesmo modo, um local onde todas as crianças se podem apropriar da língua materna musical, que constitui a tradição oral da criança.

Toda esta experiência fez com que questionasse muita coisa acerca deste tema, principalmente a razão pela qual é tão pouco abordado sob esta perspetiva, tendo em conta a relevância que este tem, perante as aprendizagens das crianças. Contudo, serviu para que se desenvolvesse em mim a consciência da importância que o canto pode ter nas diversas aprendizagens das crianças, bem como a forma como abordarei o assunto na minha futura prática, quer como educadora, quer como professora do 1.º CEB, promovendo um ensino diversificado, rico em diferenciação pedagógica e tendo em conta alguns, ou muitos, dos estilos de aprendizagem de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornar-se competente, não importa em qual actividade, leva muito tempo. (...) Tornar-se um professor verdadeiramente competente é semelhante. É necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio mediante reflexão e pesquisa críticas.

Richard I. Arends in *Aprender a ensinar*. (1995p. 19)

É partindo deste momento final do meu percurso académico que me vou aventurar verdadeiramente no mundo da educação, porque tudo começa aqui. Foi um longo percurso de cinco anos no qual tudo e todos tiveram a sua importância, de uma maneira ou de outra.

Ao longo das práticas educativas supervisionadas efetuadas durante o mestrado foram várias as aprendizagens resultantes e que prepararam a minha futura ação como educadora e professora.

O ser humano é um ser social, não existe sozinho. Deste modo saliento todo o trabalho cooperativo resultante de uma combinação de diversas ideias e práticas provenientes não só através da observação e pesquisa, mas também através de sugestões e ilações provenientes da reflexão.

Por um lado, dei o meu contributo compartilhando práticas e ideias apreendidas ao longo do curso, que nem sempre resultaram, devido às características das crianças, mas esse é o propósito dos profissionais da educação que são constantemente postos à prova e têm de possuir uma

grande capacidade de adaptação, adequação e improviso. Por outro, as cooperantes aquando da partilha da sua experiência, da riqueza das suas práticas e conhecimentos. Porém é ainda indispensável referir todo o trabalho em equipa com as colegas estagiárias, com outros docentes, com auxiliares que contribuíram de igual modo para o meu sucesso.

Contudo, nada disto seria possível sem as crianças, que são quem mais nos ensina e quem mais e melhor nos faz aprender. Diferenciar práticas em função da individualidade de cada criança, estabelecer regras e criar rotinas, cultivar a disciplina, controlar a indisciplina, despertar vocações e ensinar e aprender mutuamente foram alguns dos desafios aceites e ultrapassados ao longo destes períodos de estágio e que se traduzem nos pontos essenciais deste trabalho escrito.

Os dois grupos formais de crianças com as quais tive a oportunidade conviver diariamente e de aplicar os meus conhecimentos e práticas foram os grandes responsáveis pela minha evolução e realização pessoal diárias.

Um vez que os professores e educadores dão continuidade à sua formação ao longo da vida, a pesquisa é essencial a todo o processo educacional e como tal, ao longo de todo este processo foi igualmente um elemento essencial de apoio à minha ação. De modo a promover essa mesma formação contínua a participação em programas que deem a conhecer novas práticas e realidades educativas demonstram-se bastante proveitosos e ricos em aprendizagens. É este o balanço que faço da minha participação no *Intensive Program “Talented children, talented teachers - Competencies, Resilience and Culture”*, realizado em Balikesir, Turquia. Revelou-se essencial à elaboração deste relatório,

bem como à mudança de pensamento, levando-me a pensar de forma mais abrangente e aberta, o conhecimento de diferentes culturas e as suas práticas e claro, o trabalho, a partilha e a vivência diárias com todos os envolvidos.

Inerente a cada um dos pontos referidos anteriormente está a capacidade de autorreflexão que desenvolvi e aperfeiçoei com todas estas experiências, através do planeamento, ação, revisão e reflexão, transformando e encarando as dificuldades como desafios.

Nesta ótica e segundo Azcue (2012), aprendi a ser uma profissional mais competente capaz de agir de acordo e de promover aprendizagens assentes nos seguintes pilares: motivação, paciência, disponibilidade, respeito e justiça.

Começa então aqui, não só um longo processo de germinação da minha competência como futura educadora e professora, mas também a minha ação no sentido de semear e fazer crescer algo de bom em todos aqueles que se cruzarem no meu caminho: crianças e adultos. Espero, ao longo de toda a minha carreira, ser responsável por boas recordações e partilhas significativas.

Embora não haja respostas simples, fórmulas mágicas, nem um perfil único de bom professor, existem boas práticas educativas que revelam equilíbrio entre a tradição e a inovação (Estanqueiro, 2010), e foi nesse sentido que realizei este relatório final de curso.

*A vida não é feita para construir, mas para semear [instruere].
Na ampla dança de roda, desde o início até ao fim, espalha-se a semente.
Talvez nunca a vejamos nascer porque, quando despontar, já não*

existiremos. Não tem qualquer importância. O que importa é deixarmos atrás de nós qualquer coisa capaz de germinar e crescer.

Susanna Tamaro in *A alma do mundo*.(1998, p.196).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, M. M. e Lalande M. C. (1996). *O conceito de reflexão em J. Dewey* in Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / Edições UNESCO.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores* in Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. e Roldão, M. C. (coord.). (2005) *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança – U.M.
- Araújo, M. F. M., e Cruz, O. M. T. (2005). *Temas significativos da nossa experiência profissional* in Alonso, L. e Roldão, M. C. (coord.). (2005) *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança – U.M.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª edição). McGraw-Hill.
- Azcue, J. (2012). *A escola onde se aprende*. Cascais: Princípia Editora.
- Barbosa, Maria C. S., Horn, Maria da G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Artmed: Porto Alegre.
- Barreiros, J. C. (1996). *A turma como grupo e sistema de interacção*. Porto: Porto Editora.

- Branco, M. L. (2007). *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação dos Novos Cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertram, T., Pascal, C. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A., Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Calixto, J. A. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, I. e Maia, I. (2005). *O Referencial e os dispositivos de formação na construção das ornadas da prática pedagógica ‘Ser professor do 1.º Ciclo’* in Alonso, L. e Roldão, M. C. (coord.). (2005) *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança – U.M.
- Cró, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores – Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, S. (2012). *Rir e brincar. Diversão pura em família*. Cadernos de Educação de Infância, **nº 95**: 74.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Feldman, D. E., Olds S. W. e Papalia D. E. (2001). *O mundo da criança*. (8.^a edição). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Ferreira, D. (2010). *O Direito a brincar*. Cadernos de Educação de Infância. **nº 90**: 12-13.
- Fino, C. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação. **Nº 14**: 273-289.
- Fletcher, P. (1989). *Education and Music*. New York: Oxford University Press.
- Flores, M. A., Pacheco, J. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2003) *Dilemas e desafios na formação de professores* in Evangelista, M. O., Moraes, M. C. e Pacheco, J. A. (2003). *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J., Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gaspar, M. (2010). *Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky*. Cadernos de Educação de Infância, **nº 90**: 8-10.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância, **nº 90**: 45-46.
- Grotberg, E. (1995). *Early Childhood Development: practice and reflections. Number 8. A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. Bernard Van Leek Foundation.
- Hohmann, M. e Weikart, D.P. (2011). *Educar a Criança*. (6ª Edição). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Laurent, J. (1999). *La tradition oral enfantine et l'éducation musicale à l'école*. Niort: CRDP Poitou- Charentes.
- Maia, L. (2011). *Educar sem bater. Um guia prático para pais e educadores*. Lisboa: Pactor
- Martins, P. C. (2002). *Maus-tratos a crianças – O perfil de um problema*. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança – U.M.

- Mills, J. (1991). *Music in the primary school*. Cambridge University Press.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo*. (4ª edição) Ministério da Educação: Lisboa.
- Moreira, L. M. N. M. (2012). *A (in) disciplina na transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico: implicações na qualidade das aprendizagens e no desempenho docente*. Dissertação de Mestrado. Instituto da Educação, Universidade do Minho. Acedido a 20 de março de 2013 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23936/1/Laura%20Manuela%20das%20Neves%20Macedo%20Moreira.pdf>
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Artmed: Porto Alegre
- Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 3ª edição, Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. I. (2005). *Do jardim-de-infância à escola: estudo longitudinal duma corte de alunos*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

- Robinson, K. (1982). *The arts in schools – principles, practice and provision*. Londres: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sacristán, J. G. (1991). *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores* in Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e na articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. L. F. (2001). *Indisciplina na aula - Um problema dos nossos dias*. Porto: ASA Editores.
- Silver H. F. , Strong R. W. e Perini M. J. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilo de Aprendizagem – Para que todos possam aprender*. Isabel Soares (adapt.) Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tamaro, S. (1998). *A alma do mundo*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Trindade, R. (1998). *As escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.
- Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência socioemocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Vale, V. (2011). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de Infância*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Vasconcelos, T. (2007). *Transição jardim-de-infância- 1.º ciclo: Um campo de possibilidades*. Cadernos de educação de Infância, nº 81: 44-46.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Berna: Pro-Musica.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Webgrafia

Priberam Informática (2012), Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Acedido em Agosto de 2012 em <http://www.priberam.pt/dlpo>.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República* - I Série de 22 de fevereiro de 2007, nº 38. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República* – I Série de 14 de outubro de 1986, n.º237. Acedido a 20 de janeiro de 2013 em:

http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf

Decreto Lei nº 119/83 de 25 de Fevereiro. *Diário da República nº 46/83*
– I Série. Ministério dos Assuntos Sociais. Lisboa.

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto de 2001 - Define os perfis
específicos de desempenho profissional do educador de infância e do
professor do 1.ºCiclo do ensino básico.

Despacho normativo n.º 50/2005.

Apêndices

Índice de apêndices

Apêndice 1. Fotografias das diferentes salas de atividades da instituição de Educação Pré- escolar.....	137
Apêndice 2. Fotografias da ação na Prática Educativa I (EPE).....	139
Apêndice 3. Planta da sala onde foi efetuada a Prática Educativa II (1.º CEB).....	141
Apêndice 4. Fotografias da ação na Prática Educativa II (1.º CEB)....	142
Apêndice 5. Entrevistas a docentes no âmbito da Investigação (1.º CEB).....	143
Apêndice 6. Teste das Inteligências Múltiplas.....	152

Apêndice 1. Fotografias das diferentes salas de atividades da instituição de Educação Pré- escolar.



Figura 1. Sala dos Cantinhos



Figura 2. Sala das Cores



Figura 3. Salão

Apêndice 2. Fotografias da ação na Prática Educativa I (EPE).



Figura 4. Reconto da experiência de aprendizagem “À descoberta do meu nome”, pelas crianças.



Figura 5. Painel resultante da experiência de aprendizagem “À descoberta do meu nome”.



Figura 6. Resultado da experiência de aprendizagem sobre a família.



Figura 7. Resultado do mini-projeto sobre os meses do ano – exemplo de fato de rapaz.



Figura 8. Resultado do mini-projeto sobre os meses do ano – exemplo de fato de rapariga.

Apêndice 3. Planta da sala onde foi efetuada a Prática Educativa II (1.º CEB).



Figura 9. Planta da sala.

Apêndice 4. Fotografias da ação na Prática Educativa II (1º. CEB).



Figura 10. Trabalho sobre o corpo humano.



Figura 11. Registo de uma atividade experimental.



Figura 12. Tabela do comportamento.

Apêndice 5. Entrevistas a docentes no âmbito da Investigação (1.º CEB)

“Inteligências Múltiplas, Estilos de Aprendizagem e Diferenciação Pedagógica: o papel do professor”.

1. Tem conhecimento da teoria das Inteligências Múltiplas (Howard Gardner)?

Sim.

2. (SE SIM) Como teve conhecimento? (SE NÃO) Consegue imaginar do que se trata?

Sim...lendo...ouvindo....

3. Acha que pode haver alguma relação entre esta teoria e as aprendizagens e os talentos dos alunos?

Claro que sim!

4. Que tipo de relação?

Há claras evidências de que as pessoas apresentam capacidades diferentes em diversas áreas, são conhecidos muitos génios no mundo da matemática, nas artes e outras...que no entanto não conseguiram ter bom aproveitamento escolar...aprendem de formas diferentes e

5. Qual a sua opinião acerca da diferenciação pedagógica?

Ela é fundamental para responder às necessidades de qualquer aluno e para isso é necessário conhecê-lo bem e de certeza que não será através do resultado de testes de avaliação do QI.

6. Na sua opinião, a teoria das inteligências múltiplas relaciona-se de alguma forma com a diferenciação pedagógica?

Se apresentam estruturas de aprendizagem diferentes, muitas vezes com áreas fortes excecionais mas que não são valorizadas na escola, necessitam de estratégias diferentes para desenvolver ou compensar as diferentes áreas.

7. (SE SIM) De que forma? (SE NÃO) Por que razão?

Claro que SIM! As “formas” são muitas...

- 8. Tendo em conta a diversidade de estilos de aprendizagem que podem existir numa turma, considerando as diversas áreas do saber/da inteligência que dominam em cada aluno, acha possível adotar uma prática de ensino diferenciado, que abranja todos os alunos?**

Sim tanto quanto possível...

- 9. (SE SIM) De que forma? Pode exemplificar? (SE NÃO) Porquê?**

Sim! Como já referi são mesmo muitas pelo que teria que escrever um “manual”...

- 10. Tendo em mente o esforço e trabalho que exige este princípio metodológico, no seu ponto de vista, qual será a solução mais adequada a esta questão, uma vez que o objetivo será atender às necessidades de todos os alunos?**

Utilizando o modelo de Aprendizagem Cooperativa

- 11. Considera esta problemática pertinente?**

Sim

- 12. (SE SIM) Porquê? (SE NÃO) Porquê?**

O sistema de ensino e respetiva avaliação atual torna obrigatório que se repense em todo o processo de Aprendizagem se afinal é isso que pretendemos...Todos podem aprender mais e melhor.

- 13. Considera que sempre que utilizou metodologias não-expositivas ou tradicionais, as aprendizagens dos seus alunos se deram de uma forma mais sólida e significativa?**

Claro!

“Inteligências Múltiplas, Estilos de Aprendizagem e Diferenciação Pedagógica: o papel do professor”.

- 1. Tem conhecimento da teoria das Inteligências Múltiplas (Howard Gardner)?**

Sim

- 2. (SE SIM) Como teve conhecimento? (SE NÃO) Consegue imaginar do que se trata?**

Durante o curso, abordámos esta problemática na disciplina de Psicologia.

- 3. Acha que pode haver alguma relação entre esta teoria e as aprendizagens e os talentos dos alunos?**

Talvez.

- 4. Que tipo de relação?**

Por exemplo, o aluno pode ser muito bom numa determinada área/matéria/disciplina e noutra revelar dificuldades.

- 5. Qual a sua opinião acerca da diferenciação pedagógica?**

Penso que podemos encontrar uma alternativa para que os alunos possam aprender através de estímulos diferenciados desenvolvendo assim de forma melhor suas potencialidades.

- 6. N sua opinião, a teoria das inteligências múltiplas relaciona-se de alguma forma com a diferenciação pedagógica?**

Sim.

- 7. (SE SIM) De que forma? (SE NÃO) Por que razão?**

Na da área da educação deparamo-nos com metodologias de ensino que nem sempre vão de encontro às necessidades dos alunos e estes apresentam dificuldades de aprendizagem, relacionando dessa forma a teoria das inteligências múltiplas no currículo das escolas.

- 8. Tendo em conta a diversidade de estilos de aprendizagem que podem existir numa turma, considerando as diversas áreas do saber/da inteligência que dominam em cada aluno, acha possível adotar uma prática de ensino diferenciado, que abranja todos os alunos?**

Sim.

9. (SE SIM) De que forma? Pode exemplificar? (SE NÃO) Porquê?

Penso que, em primeiro lugar o professor terá de ter um conhecimento aprofundado do grupo, depois perante a diversidade compete-lhe criar estratégias de modo a manter a motivação e interesse de todos perante conteúdos lecionados.

10. Tendo em mente o esforço e trabalho que exige este princípio metodológico, no seu ponto de vista, qual será a solução mais adequada a esta questão, uma vez que o objetivo será atender às necessidades de todos os alunos?

Os alunos mostram sempre mais interesse e motivação pelos conteúdos e consequentemente apresentam melhores resultados nas suas aprendizagens, se houver uma vertente prática, que pode passar por concretização, consultas, investigação, projetos, etc.

11. Considera esta problemática pertinente?

Sim.

12. (SE SIM) Porquê? (SE NÃO) Porquê?

Sim, porque desta forma o professor pode usar estratégias atrativas nas aulas que facilitem a compreensão de todos os alunos tenham eles dificuldades de aprendizagem ou não.

13. Considera que sempre que utilizou metodologias não-expositivas ou tradicionais, as aprendizagens dos seus alunos se deram de uma forma mais sólida e significativa?

Penso que sim, hoje procura-se dar a possibilidade aos alunos de haver uma maior interação entre os pares e o professor, o que permite, proporcionar uma maior motivação/interesse na apresentação dos conteúdos.

Desta forma o professor pode ter um conhecimento mais abrangente dos conhecimentos dos seus alunos, detetando os seus pontos fortes e garantir um ambiente mais agradável.

“Inteligências Múltiplas, Estilos de Aprendizagem e Diferenciação Pedagógica: o papel do professor”.

1. Tem conhecimento da teoria das Inteligências Múltiplas (Howard Gardner)?

Sim. Psicólogo construtivista muito influenciado por Piaget, Gardner distingue-se de seu colega de Genebra na medida em que Piaget acreditava que todos os aspectos da simbolização partem de uma mesma função semiótica, enquanto ele acredita que processos psicológicos independentes são empregados quando o indivíduo lida com símbolos linguísticos, numéricos gestuais ou outros.

2. Como teve conhecimento?

Na altura que tirei o curso falava-se muito de Piaget e por acréscimo, sendo Howard Gardner, de certo modo, seu opositor tive curiosidade em conhecer melhor a sua teoria.

3. Acha que pode haver alguma relação entre esta teoria e as aprendizagens e os talentos dos alunos?

Acho que sim.

4. Que tipo de relação?

Na sua teoria, Gardner propõe que todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Todos os indivíduos possuem, como parte de sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências, logo o aluno deve ser estimulado para dar o máximo na habilidade para a qual demonstra maior capacidade.

5. Qual a sua opinião acerca da diferenciação pedagógica?

As escolas devem favorecer o conhecimento de diversas disciplinas básicas, que encorajem os alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

6. Na sua opinião, a teoria das inteligências múltiplas relaciona-se de alguma forma com a diferenciação pedagógica?

Muito.

7. (SE SIM) De que forma?

A teoria das inteligências múltiplas apresenta alternativas para algumas práticas educacionais atuais, oferecendo uma base para o desenvolvimento de avaliações que sejam adequadas às diversas habilidades humanas, uma educação centrada na criança com currículos específicos para cada área do saber, um ambiente educacional mais amplo e variado, e que dependa menos do desenvolvimento exclusivo da linguagem e da lógica.

8. Tendo em conta a diversidade de estilos de aprendizagem que podem existir numa turma, considerando as diversas áreas do saber/da inteligência que dominam em cada aluno, acha possível adotar uma prática de ensino diferenciado, que abranja todos os alunos?

Não.

9. (SE NÃO) Porquê?

A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (1985) é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação. A sua insatisfação com a ideia de QI e com visões unitárias de inteligência, que focalizam sobretudo as habilidades importantes para o sucesso escolar levou Gardner a redefinir inteligência à luz das origens biológicas da habilidade para resolver problemas, ora esta ideia de QI é a aplicada nas escolas.

10. Tendo em mente o esforço e trabalho que exige este princípio metodológico, no seu ponto de vista, qual será a solução mais adequada a esta questão, uma vez que o objetivo será atender às necessidades de todos os alunos? Inacreditavelmente muitas escolas, professores, e sistemas de educação inteiros, persistem na visão que uma criança é inteligente ou não, e além disso que as crianças ‘inteligentes’ estão ‘bem’ e as crianças ‘pouco inteligentes’ são ‘más’. Pior ainda muitas crianças crescem ouvindo que elas não são inteligentes e são, por isso, sem valor. Logo, enquanto persistir esta ideia e esta orientação por parte do Ministério da Educação não é possível atender às necessidades individuais dos alunos.

11. Considera esta problemática pertinente?

Sim

12. (SE SIM) Porquê?

Cada um de nós tem uma mistura única e diferente de tipos de inteligência, e comumente pessoas com a inteligência ‘menos convencional’ (como medida com a utilização de critérios estreitos antiquados), de fato possui um talento enorme – muitas vezes subestimado, desconhecido e subdesenvolvido. Muitas pessoas prósperas e bem-sucedidas na vida foram fracassos na escola.

13. Considera que sempre que utilizou metodologias não-expositivas ou tradicionais, as aprendizagens dos seus alunos se deram de uma forma mais sólida e significativa?

Ao ser forçado a atuar e pensar não naturalmente, tem uma significativa influência negativa na eficácia da aprendizagem dos alunos (pessoas relaxadas e felizes aprendem mais prontamente do que as outras). A motivação do aluno é também um canal de aprendizagem.

Quando se acrescenta a isso, confiança, tudo começa a fazer mais sentido porque eles vêem que estão a fazer algo bem, e que são reconhecidos também pelos outros. Nesta base, qualquer metodologia provoca aprendizagens sólidas e significativas.

“Inteligências Múltiplas, Estilos de Aprendizagem e Diferenciação Pedagógica: o papel do professor”.

- 1. Tem conhecimento da teoria das Inteligências Múltiplas (Howard Gardner)?**

Sim.

- 2. (SE SIM) Como teve conhecimento? (SE NÃO) Consegue imaginar do que se trata?**

Ouvi falar e através da net e de notícias.

- 3. Acha que pode haver alguma relação entre esta teoria e as aprendizagens e os talentos dos alunos?**

Sim.

- 4. Que tipo de relação?**

Consoante o tipo de inteligência que predomina em cada aluno, maior será o seu desempenho nessa área.

- 5. Qual a sua opinião acerca da diferenciação pedagógica?**

Acho importante. No entanto, devido ao elevado número de alunos por turma, nem sempre é possível assegurá-la.

- 6. Na sua opinião, a teoria das inteligências múltiplas relaciona-se de alguma forma com a diferenciação pedagógica?**

Sim.

- 7. (SE SIM) De que forma? (SE NÃO) Por que razão?**

Para estimular o desenvolvimento das áreas a inteligência menos desenvolvidas e potenciar o âmbito das predominantes.

- 8. Tendo em conta a diversidade de estilos de aprendizagem que podem existir numa turma, considerando as diversas áreas do saber/da inteligência que dominam em cada aluno, acha possível adotar uma prática de ensino diferenciado, que abranja todos os alunos?**

Sim.

- 9. (SE SIM) De que forma? Pode exemplificar? (SE NÃO) Porquê?**

Organização do espaço sala de aula por áreas de conhecimento, agrupar a turma por níveis de domínio ou áreas predominantes.

10. Tendo em mente o esforço e trabalho que exige este princípio metodológico, no seu ponto de vista, qual será a solução mais adequada a esta questão, uma vez que o objetivo será atender às necessidades de todos os alunos?

Reduzir o número de alunos por turma, para se poder individualizar e personalizar mais a prática pedagógica e o tipo de atividades em função do aluno.

11. Considera esta problemática pertinente?

Sim.

12. (SE SIM) Porquê? (SE NÃO) Porquê?

Pelo respeito pela individualidade do aluno: ritmo de trabalho, áreas de conhecimento predominantes, dificuldades, domínios, aptidões). No fundo, pela visão integral do ser humano.

13. Considera que sempre que utilizou metodologias não-expositivas ou tradicionais, as aprendizagens dos seus alunos se deram de uma forma mais sólida e significativa?

Sim, mas não ponho de lado alguns métodos mais tradicionais. Cabe ao professor conhecer os seus alunos e adotar as suas práticas às necessidades de aprendizagem que eles apresentam e à natureza dos conteúdos abordados.

Apêndice 6. Teste das Inteligências Múltiplas.

Investigação sobre múltiplas inteligências, diferenciação pedagógica e estilos de aprendizagem
Nome:

Área 1		Gosta de ouvir música no rádio ou em cd's.
		Gosta de ver vídeos de música na televisão.
		Gosta de ver música ao vivo.
		Conhece e lembra-se de muitas músicas e melodias.
		Gosta de aulas de música e de tocar instrumentos.
		Aprende músicas com facilidade.
		Gosta de cantar.
Área 2		Gosta de aulas de expressão plástica.
		Gosta de desenhar e pintar.
		Gosta de fazer puzzles em grupo.
		Gosta de brincar com blocos e legos.
		Gosta de jogos de consola e de computador.
		Cria imagens mentais como auxílio ao raciocínio.
		Nota diferenças nas pessoas (roupas, cabelos e carros).
Área 3		Gosta de ler livros, revistas e bandas desenhadas.
		Tem um bom vocabulário.
		Gosta de aprender palavras novas.
		Gosta de escrever.
		Gosta de jogos de palavras (crucigramas, palavras cruzadas).
		Gostava de ter um jornal para expor as suas ideias e pensamentos.
		Gosta de falar ao telefone.
Área 4		Gosta de brincar com animais e cuidar deles.
		Gosta de ir a jardins zoológicos, parques de animais e aquários.
		Gosta de estar ao ar livre.
		Gosta de andar de bicicleta, caminhar ou correr na rua.
		Gosta de observar mudanças na natureza (chuva, trovoadas,

		sol).
		Gosta de fazer reciclagem e cuidar do ambiente.
		Presta atenção à natureza à sua volta: árvores, pedras, flores, pássaros e insetos.
Área 5		Gosta de actividades experimentais.
		Gosta de operações aritméticas.
		Gosta de resolver problemas matemáticos.
		Gosta de videojogos que envolvam matemática.
		Gosta de xadrez e jogos que exijam raciocínio.
		Gosta de ver canais televisivos que abordam temas matemáticos e científicos (National Geographic, o Discovery).
		Resolve problemas matemáticos mentalmente.
Área 6		Gosta de dançar.
		Gosta de fazer desporto (futebol ou basquetebol).
		Gosta de brincar com missangas, colares de contas e costura.
		Gosta de representar e participar em actividades de expressão dramática.
		Gosta de se movimentar enquanto pensa.
		Gosta de actividades desportivas.
		A disciplina preferida é a expressão-motora.
Área 7		Gosta de estar com os amigos.
		Gosta de ajudar os outros.
		Gosta de histórias e de filmes sobre pessoas ou crianças.
		Consegue perceber como os outros se sentem.
		Gosta de festas, de ter amigos em casa e na escola.
		Gosta mais de estar com os outros do que sozinho/a.
		Gosta de participar oralmente nas aulas.
Área 8		Gosta de fazer coisas sozinho/a.
		Não gosta de ter a ajuda dos outros.
		Gosta de passar tempo sozinho a pensar.
		Gosta de jogar computador.
		Não gosta de expressar o que sente.
		Gosta de expressar o que sente através do desenho.

		Tem noção das suas capacidades e das suas dificuldades.
--	--	---